

Vom Fachbereich Bildungswissenschaften der

Universität Duisburg-Essen

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

genehmigte Dissertation

**Demokratie-Lernen -  
normatives Ideal oder konstruktive Möglichkeit?**

Eine Untersuchung handlungsleitender Denkstrukturen schulischer Akteur\*innen über  
Demokratie im Kontext Schule und allgemein.

Vorgelegt von:

Stefanie Nickel

aus Gießen

Referent: Professor Dr. Hermann Josef Abs

Korreferent: Professor Dr. Bernhard Claußen

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Dezember 2016

"Wir hegen keinen Zweifel [...], daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet. Nimmt Aufklärung die Reflexion auf dieses rückläufige Moment nicht in sich auf, so besiegelt sie ihr eigenes Schicksal."

Max Horkheimer und Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung (1969)

*Für einen Freund*

## Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>6</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>7</b>
<b>Abkürzungen.....</b>	<b>7</b>
1. Notwendigkeit des Demokratie-Lernens .....	8
1.1 Demokratie-Lernen – Warum? .....	8
1.2 Theoretischer Zugang: Demokratie-Lernen im Kontext Schule – Aber wie? .....	9
1.3 Entwicklung der Fragestellung .....	14
1.4 Methodischer Zugang: Demokratie-Lernen im Kontext Schule – Und wie? .....	15
1.5 Aufbau der Arbeit.....	16
2. Demokratie aus politikwissenschaftlicher und philosophischer Perspektive .....	18
2.1 Das Politische .....	18
2.1.1 Grundannahmen des Politischen .....	19
2.1.2 Drei Dimensionen des Politischen.....	20
2.2 Der Mensch ein politisches Wesen? .....	23
2.2.1 Das <i>zôon politikón</i> bei Aristoteles .....	24
2.2.2 Der vernunftbegabte Mensch bei Immanuel Kant.....	27
2.2.3 Der Mensch als politisches Wesen bei Hannah Arendt .....	31
2.2.4 Zusammenfassung.....	35
2.3 Grundannahmen von Demokratie als Form der Herrschaft .....	38
2.3.1 Begriffliche Annäherung: Demokratie.....	38
2.3.2 Voraussetzungen auf der Subjektebene: Öffentlichkeit .....	39
2.3.3 Politische Teilhabe: Partizipation .....	43
2.4 Partizipative Demokratieverfahren.....	45
2.4.1 Deliberative Demokratie bei Jürgen Habermas .....	46
2.4.1.1 Grundannahmen und Ziele des deliberativen Modells.....	47
2.4.1.2 Kommunikation als Ausdruck politischen Handelns in der Öffentlichkeit .....	47
2.4.1.3 Menschenbild des Modells .....	48
2.4.1.4 Grenzen des Modells.....	49

2.4.2 Dialogische Demokratie bei Anthony Giddens.....	50
2.4.2.1 Grundannahmen und Ziele .....	50
2.4.1.2 Kommunikation als Ausdruck von Partizipation in der Öffentlichkeit .....	51
2.4.1.3 Menschenbild des Modells .....	52
2.4.1.4 Grenzen des Modells.....	53
2.4.3 Die beiden Modelle in tabellarischer Übersicht.....	53
2.5 Synopsis: Das Politische und Demokratie als Form der Herrschaft .....	55
3. Demokratie aus demokratiepädagogischer Perspektive .....	59
3.1 Politische Bildung als gesellschaftliche Bildungsaufgabe.....	60
3.1.1 Konkretisierung des Bildungsauftrags: Reproduktion der Gesellschaft.....	66
3.1.2 Bildungsziel von <i>Politischer Bildung: Demokratische Handlungskompetenz</i> .....	72
3.2 <i>Demokratie</i> - eine lebensweltliche Vermittlungsaufgabe?! .....	78
3.3 Demokratie als Lebensform bei John Dewey .....	81
3.4 Begriffliche Annäherung: (Schüler-) Partizipation.....	84
3.5 Synopsis: Demokratie aus demokratiepädagogischer Perspektive .....	91
4. Demokratie-Lernen im Kontext von Schule: Eine Analyse von Struktur und Subjekt.....	93
4.1 Die Strukturierungstheorie nach Anthony Giddens .....	94
4.2 Schlussfolgerungen mit Blick auf das schulische Demokratie-Lernen .....	101
4.3 Blick auf organisationstheoretische Strukturen: Aufgabe und Funktion von Schule.....	102
4.3.1 Schulische Organisationsstruktur.....	103
4.3.2 Funktion von Schule .....	104
4.3.3 Organisationsbedingte wandelbare Widersprüche .....	109
4.3.4 Bestimmende strukturimmanente Bedingungen und Anforderungen: widersprüchliches Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen .....	111
4.3.5 Zusammenfassung.....	114
4.4 Blick auf methodisch-didaktische Annahmen: Wie lernt das Subjekt?.....	115
4.4.1 Lehr-und Lernvoraussetzungen: Methodisch-didaktische Grundannahmen .....	117
4.4.2 Erfahrungsbasiertes Lernen bei John Dewey .....	126
4.4.3 Zusammenfassung.....	133
4.5 Synopsis: Demokratie-Lernen im Kontext von Schule .....	134
5. Forschungsstand zum Demokratie-Lernen .....	138
6. Forschungsvorhaben und -design .....	148

7. Empirische Fallanalyse: Handlungsleitende Denkstrukturen zu und über Demokratie .....	166
7.1 Interviews mit Frau Schmidt und Herrn Müller .....	167
7.1.1 Individuelle Orientierungen in der Gruppe der Schulleitungsmitglieder.....	167
7.1.2 Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses und Wahrnehmung demokratischer Prozesse .....	169
7.1.3 Zusammenfassende Falldarstellung in der Gruppe der Schulleiter .....	178
7.2 Interviews mit Herrn Meier und Frau Schulz .....	181
7.2.1 Individuelle Orientierungen in der Gruppe der Lehrer*innen .....	182
7.2.2 Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses und Wahrnehmung demokratischer Prozesse .....	184
7.2.3 Zusammenfassende Falldarstellung in der Gruppe der Lehrer*innen.....	192
7.3 Gruppendiskussionen mit Laura und Lara sowie Lars, Lena und Lennard .....	196
7.3.1 Orientierungen in der Gruppe der Schüler*innen .....	196
7.3.2 Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses und der Wahrnehmung demokratischer Prozesse.....	205
7.3.3 Zusammenfassende Falldarstellung in der Gruppe der Schüler*innen .....	214
7.4 Sinngenetische Typenbildung .....	219
7.4.1 Typisierung von Orientierungsrahmen .....	219
7.4.2 Der Aktivtypus .....	224
7.4.3 Der Führungstypus .....	225
7.4.4 Zusammenfassung der empirischen Befunde .....	227
7.5 Soziogenetische Typenbildung.....	228
8. Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen .....	229
8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion.....	229
8.2 Grenzen der Arbeit.....	235
8.3 Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis .....	235
8.4 Perspektiven für die Forschung.....	239
9. Literatur.....	240

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Demokratie und Demokratie-Lernen – drei Perspektiven (eigene Darstellung)	10
Abb. 2: Demokratie-Lernen zwischen Struktur und Subjekt (eigene Darstellung)	13
Abb. 3: Politisches Handeln (eigene Darstellung)	22
Abb. 4: Demokratie als politisches System (eigene Darstellung)	57
Abb. 5: Verortung des Bildungsauftrags im aktuellen Diskurs (eigene Darstellung)	60
Abb. 6: Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens (Darstellung in Anlehnung an Wehling 1977)	62
Abb. 7: Zusammenfassung möglicher Inhalte von politischer Bildung (eigene Darstellung)	64
Abb. 8: Bürgerrolle (eigene Darstellung in Anlehnung an Massing 2002)	66
Abb. 9: Bildungsauftrag: Balance zwischen Gesellschaft und Individuum (eigene Darstellung)	71
Abb. 10: Voraussetzungen und Anforderungen an den Bildungsauftrag (eigene Darstellung in Anlehnung an Klafki 2009, Scherb 2002, Kandzora 1996 und Claußen 1984).	72
Abb. 11: Dimensionen von Demokratiekompetenz nach Scherb (2003, 19)	74
Abb. 12: Operationalisierte Dimensionen demokratischer Handlungskompetenz nach Scherb (eigene Darstellung)	75
Abb. 13: Drei Dimensionen von Demokratie-Lernen als Kompetenzerwerb nach Massing (2003, 37 f.)	76
Abb. 14: Kompetenz zwischen normativen und zweckneutralen Aspekten (eigene Darstellung)	77
Abb. 15: Politische Bildung als lebensweltliche Vermittlungsaufgabe (eigene Darstellung)	81
Abb. 16: John Deweys Verständnis von Demokratie als Lebensform (eigene Darstellung)	83
Abb. 17: Aspekte von Schülerpartizipation (eigene Darstellung)	88
Abb. 18: Handlungsformen schulischer Partizipation nach Eikel (2007, 17 f./eigene Darstellung)	89
Abb. 19: From Tokenism to Citizenship (eigene Darstellung in Anlehnung an Hart 1992)	91
Abb. 20: Organisationstheoretische und methodisch-didaktische Aspekte (eigene Darstellung)	93
Abb. 21: Gesellschaftlicher Auftrag und Funktion von Schule (eigene Darstellung)	102
Abb. 22: Funktionsschema von Schule (eigene Darstellung in Anlehnung an Fend 2009, 51)	108
Abb. 23: Doppelfunktion des Bildungswesens: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen nach Fend (eigene Darstellung in Anlehnung an Fend 2009, 54)	109
Abb. 24: Blick auf lerntheoretische Aspekte auf der Subjektseite (eigene Darstellung)	115
Abb. 25: Dialektische Verbindung von Subjekt und Struktur (eigene Darstellung)	119
Abb. 26: Konstruktivistische Grundannahmen (eigene Darstellung in Anlehnung an Reich 2002, 40 ff.)	122
Abb. 27: Demokratie-Lernen als Verbindung von Subjekt und Struktur (eigene Darstellung)	137
Abb. 28: Textsortentrennung in Anlehnung an Przyborski (vgl. 2004 /eigene Darstellung)	162
Abb. 29: Demokratie-Lernen: Normatives Ideal bzw. Konstruktive Möglichkeit	239

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Der Mensch als politisches Wesen	35
Tab. 2: Sphären des Politischen	36
Tab. 3: Merkmale des Politischen	37
Tab. 4: Grundannahmen und Ziele	53
Tab. 5: Zentrale Merkmale und Begriffe	54
Tab. 6: Menschenbild (eigene Darstellung)	54
Tab. 7: Grenzen	54
Tab. 8: Das Gesamtsample – ein Überblick	153
Tab. 9: Zusammenfassung Frau Schmidt	178
Tab. 10 Zusammenfassung Herr Müller	180
Tab. 11: Zusammenfassung Herr Meier	193
Tab. 12: Zusammenfassung Frau Schulz	195
Tab. 13: Zusammenfassung Lara und Laura	214
Tab. 14: Zusammenfassung Lars, Lena und Lennard	217
Tab. 15: Zusammenfassung der Interviewfälle – Typik 1: Aktivität	219
Tab. 16: Zusammenfassung der Interviewfälle – Typik 2: Organisationslogik	221
Tab. 17: Typ I: Der Aktivtypus	222
Tab. 18: Typ II: Der Führungstypus	223

## Abkürzungen

Abb.	Abbildung
bspw.	Beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ders.	derselbe
dies.	dieselben
S., s.	Siehe, siehe
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
Vgl., vgl.	Vergleiche, vergleiche

„Demokratie das ist ein Prinzip wo man möglichst alle glücklich machen möchte und allen das Gefühl geben möchte dass sie vertreten sind äh allerdings nicht nur das Gefühl geben sondern wirklich das auch tun“ (Mitglied der SV)

„Demokratie denke ich an Wahlen (.) ähm da [...] sehe ich zuerst irgendwie den Bundestag vor mir Abgeordnete ähm so im Weiteren ja auch Wahlen dann sehe ich ähm Bürger die Bürgerinitiativen.“ (Verbindungslehrin)

„Ich denke an Gleichberechtigung ich denke an formale Gleichheit [Räuspern] ich denke äh Beteiligung und sich einmischen.“ (Schulleitung)

„[...] wenn ich daran denke dann doch so die die die beste aller möglichen Regierungsformen.“ (Verbindungslehrer)

### 1. Notwendigkeit des Demokratie-Lernens

Obwohl im demokratiepädagogischen Diskurs Einigkeit darüber besteht, dass Schulen Kinder und Jugendliche für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft lebensweltlich vorzubereiten haben und neben den Absichtserklärungen zudem in Schulen auch Bemühungen vorhanden sind, weisen einschlägige Studien ein anderes Bild auf. Nicht immer gelingt es demnach den demokratiepädagogischen Bestrebungen bei der Gestaltung von Übergängen (Schule/Gesellschaft), eine Brücke zwischen Schule hin zur demokratischen Gemeinschaft zu schlagen (vgl. Nickel/Graumann/Paseka 2015: 152 ff.). Damit ist der Problemhorizont aufgemacht: Die nachfolgende Qualifikationsarbeit beschäftigt sich mit einem genaueren Blick auf das Demokratie-Lernen in der Schule. Es gilt, in Kombination mit einer fundierten theoretischen Analyse aus politikwissenschaftlicher und demokratiepädagogischer Perspektive sowie anhand einer daran anschließenden empirischen Analyse, die demokratiepädagogische Vision der lebensweltlichen Vermittlung und die real gemachten Erfahrungen von Akteur\*innen an verschiedenen Einzelschulen in den Blick zu nehmen. Ziel ist es herauszuarbeiten, wie Demokratie-Lernen realisiert wird. Zu fragen ist dabei u.a. danach, was die Akteur\*innen unter Demokratie verstehen, wie ihrer Ansicht nach eine demokratische Schule aussehen könne sowie welche strukturellen Bedingungen förderlich und welche hinderlich wirken. Diese Fragen sollen mittels Erhebung und Analyse von Erfahrungen und impliziten Denkstrukturen der schulischen Akteur\*innen beantwortet werden. Um auf die demokratiepädagogisch relevanten Fragestellungen eine Antwort geben zu können, gilt es zunächst mittels theoretischer Analyse zu klären, was Demokratie ist sowie warum und wie Demokratie gelernt werden soll, um daraus weiterführende Implikationen abzuleiten sowie eine anschlussfähige empirische Analyse durchzuführen.

#### 1.1 Demokratie-Lernen – Warum?

Demokratie als Begriff und politisches System ist zwar ein selbstverständliches Merkmal der modernen deutschen Gesellschaft, aber was darunter genau zu verstehen ist, ist nicht immer ganz eindeutig. Die oben aufgeführten Aussagen dokumentieren die Bandbreite an Ideen und Vorstellungen schulischer Akteur\*innen von Demokratie. Die Vorstellungen changieren im Allgemeinen zwischen unterschiedlichen Aspekten. Wie ein weit gefasstes Ideal wirkt beispielsweise das prominente Zitat des Reformpädagogen John Dewey (1964/1914): „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, S.



121). Das Zitat beruht auf Deweys Idee von *Demokratie als Lebensform*, die häufig im demokratiepädagogischen Kontext als Bezugspunkt gilt, wenn das Lernen von demokratischen Aspekten in der Schule verortet wird. So greift u.a. auch der Demokratiepädagoge Gerhard Himmelmann auf Dewey zurück, um die Notwendigkeit von Demokratie-Lernen im schulischen Kontext normativ zu begründen: „Demokratie ist ein erkämpftes Herrschafts- und Regierungssystem, dessen Wert man zu schätzen wissen und dessen Regeln und Grundlagen man möglichst früh und schon im Kleinen verstehen und einüben sollte“ (2007, 24). Lässt sich aber bereits allein aus diesem Verständnis heraus das Fazit ziehen, dass Demokratie im schulischen Kontext lernbar ist, wie es der staatliche Bildungsauftrag vorsieht?

Die staatliche Bildungsaufgabe sieht *Politische Bildung* innerhalb der Organisation Schule vor, mit dem Ziel, der nachwachsenden Generation das Eingliedern und damit den Übergang von Schule in eine demokratisch verfasste Gemeinschaft zu ermöglichen, damit das etablierte politische System nicht nur bestehen bleibt, sondern gleichwohl auch kritisch hinterfragt und weiterentwickelt wird. Im Vordergrund sollte nach gängiger Auffassung der *Demokratiepädagogik* aber nicht nur der kognitive Wissenserwerb über Demokratie stehen. *Demokratie-Lernen* wird aus demokratiepädagogischer Perspektive als Prinzip von *demokratischer Bildung* aufgefasst und soll durch erfahrungs- und handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse den Aufbau von demokratischer Handlungskompetenz im institutionellen Kontext begünstigen (vgl. Diedrich 2008, 15 ff.; Himmelmann 2007, 24 ff.). Durch das Eröffnen von Handlungsräumen sollen den Schüler\*innen Handlungsmöglichkeiten im Erfahrungsraum Schule angeboten werden, damit sie im schulischen, unterrichtlichen und außerschulischen Kontext entsprechende(s) demokratische(s) Wissen, Können und Haltungen ausbilden. Dadurch soll die Institution Schule auch zur freien Entfaltung der Persönlichkeit von Schüler\*innen beitragen. Soweit die demokratiepädagogische Vision. Mit Blick auf die eingangs angeführten Zitate stellt sich jedoch die Frage, wie Demokratie angesichts der vielfältigen und höchst differenten Vorstellungen, Ideen und Ideale in der Schule gelehrt und gelernt werden kann.

Dennoch konnte eine geringe Beteiligung der Schüler\*innen in deutschen Schulen und im sozialen Umfeld sowie geringes politisches Interesse und kaum politisches Wissen empirisch nachgewiesen werden (siehe u.a. Kuhn/Buhl 2011; Diedrich 2008; Grob 2007; Fatke/Schneider 2005). Der Problemhorizont wird ersichtlich: Trotz vielfältiger Vorstellungen über Demokratie ist eine geringe Beteiligung an deutschen Schulen zu beobachten, abseits des Ideals der demokratiepädagogischen Vision. Fazit: Es gilt, sowohl die demokratiepädagogische Vision als auch die realen Erfahrungen und impliziten Denkstrukturen der schulischen Akteur\*innen in den Blick zu nehmen. Die demokratiepädagogisch relevante Intention meiner Fragestellung zielt daher auf die Denkstrukturen und Handlungsmöglichkeiten der Akteur\*innen der Organisation Schule ab.

## **1.2 Theoretischer Zugang: Demokratie-Lernen im Kontext Schule – Aber wie?**

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Thematik *Demokratie-Lernen*, geschah dies zunächst aus didaktischer Perspektive im Unterricht während der eigenen Praxiszeit in der Schule. Hier wurde ersichtlich, dass unterschiedliche Aspekte aus verschiedenen Ebenen beim

Demokratie-Lernen eine Rolle spielen, da Schule und schulische Lehr-Lernprozesse in eine spezifische Organisationslogik eingebettet sind. Die sich aus dieser Logik ergebenden Implikationen (hierarchische Ordnungen, Notenvergabe, Lehrplan usw.) galt es explizit zu machen. Aus dieser Perspektive resultierte schließlich auch die konkrete Frage danach, wie Demokratie in der Organisation Schule gelehrt und gelernt werden kann. Schule als Organisation beruht auf einer ganz bestimmten Organisationslogik, die beim Demokratie-Lernen relevant ist und mitgedacht werden muss. Für die Beantwortung der Frage reichte es jedoch nicht aus, den Blick ausschließlich auf die eigenen unterrichtlichen Prozesse zu richten, sondern es erforderte eine tiefergehende Analyse mittels unterschiedlicher Zugänge, aus denen der Blick auf das schulische *Demokratie-Lernen* gerichtet wird.

Die folgenden Überlegungen basierten u.a. auf Giddens Strukturationstheorie (1988 [1984]). So konnte gefolgert werden, dass beim *Demokratie-Lernen* im institutionellen Rahmen Strukturen vorhanden sind oder aufgebaut werden, in denen spezifische Ideen und Vorstellungen über Demokratie als politisches System eingebettet sind. Diesen Strukturen ist eine handlungsleitende Wirkung inhärent. Sie zeigen sich im konkreten Tun der Subjekte, weil Subjekt und Struktur verschränkt- und wechselwirkend aufeinander einwirkend gedacht werden. Nach dieser Grundannahme ist davon auszugehen, dass Demokratie als politisches System auf beide Seiten einwirkt. Die nachfolgende Darstellung soll die Ideen explizieren:

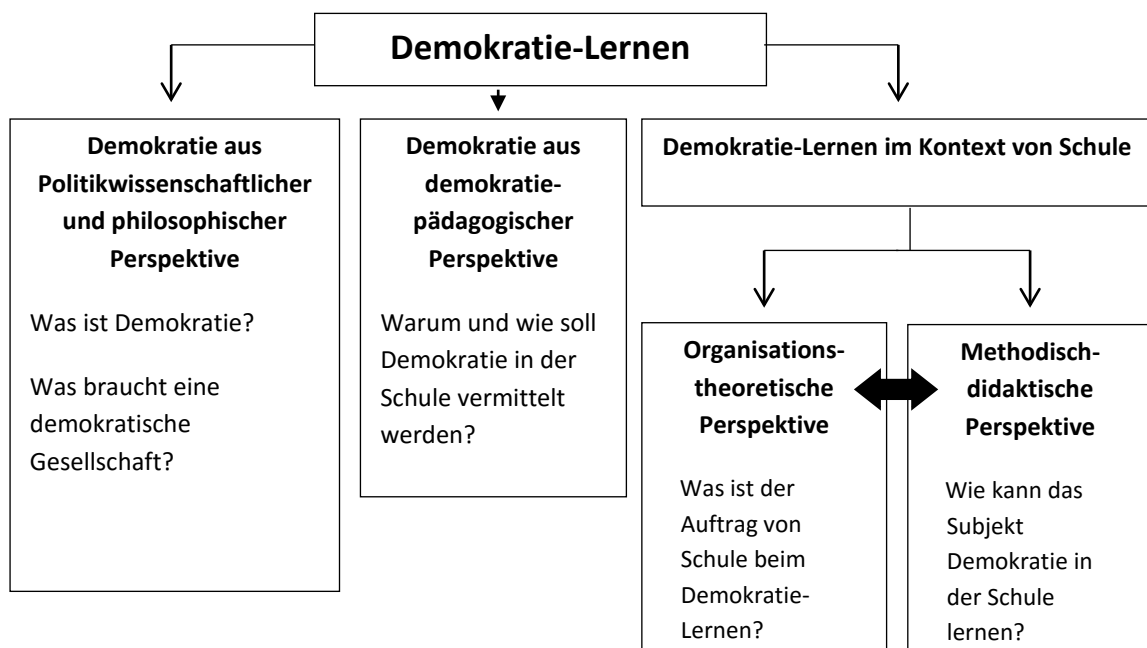


Abb. 1: Demokratie und Demokratie-Lernen – drei Perspektiven (eigene Darstellung)

Vor diesem Hintergrund ergab sich folgender theoretischer Überbau, um sich der Thematik zu nähern:

### 1. Demokratie aus politikwissenschaftlicher und philosophischer Perspektive

Zunächst geht es um die *politikwissenschaftlichen* und *philosophischen* Hintergründe auf der Systemebene, die Demokratie als politisches System und staatlichen Rahmen betreffen, weil damit verbundene Ideen und Vorstellungen handlungsleitend und strukturbildend wirken können. Die Ideen und Vorstellungen von Demokratie als politisches System und normativer Idee gilt es explizit zu machen, da es sich bei der Umsetzung von demokratischer Bildung in der Schule um eine politische Praxis handelt, die auf spezielle Maßnahmen beim *Demokratie-Lernen* in der Schule abzielt. Konkret geht es um das Eingliedern der nachwachsenden Gesellschaft in ein bestehendes demokratisches System. Hier sind demzufolge Fragen nach dem gemeinschaftlich organisierten Zusammenleben betroffen, die sich auf Politik und das Politische beziehen und auf das Konzept des Staatsbürgers abzielen (vgl. u.a. Meyer 2010, 2003; Himmelmann 2007, Scherb 2003). Ferner gilt es den Blick auf demokratische Verfahren und Theorien zu richten, weil handlungsleitende Ideen, Werte sowie Normen hiervon abgeleitet werden, die damit auch das Bildungssystem betreffen (vgl. u.a. Arendt 2013 [1967]; Nolte 2012; Meyer 2010; Massing 2011; Scherb 2003).

### 2. Demokratie aus demokratiepädagogischer Perspektive

Der an den Bildungsauftrag zur *Politischen Bildung* gekoppelte Diskurs zur konkreten Umsetzung des gesetzlichen Auftrags in der Schule entfaltet sich im Rahmen von zwei konträren Konzepten. Die Vertreter der Politikdidaktik streben mittels politischer Bildung eine fachdidaktische Vermittlung im Unterricht an, um das Bildungsziel *Mündigkeit* im Sinne von Handlungsfähigkeit und unabhängiger Urteilsbildung, umzusetzen (siehe u.a. Petrik 2007; Weißenö u.a. 2008, S. 11 ff.; Massing/Weißenö 1995). Mit kritischem Verweis auf Erkenntnisse der Bildungsforschung wird Politische Bildung Himmelmann zufolge bislang eher wissensbasiert und kognitiv orientiert vermittelt und zielt vorzugsweise auf Schüler\*innen der Oberstufenjahrgänge ab (vgl. Himmelmann 2012, 112). Der kognitiven fachdidaktisch orientierten Wissensvermittlung stehen die Ansätze der demokratiepädagogischen Vertreter gegenüber. Hier wird vorgeschlagen, durch das Eröffnen von Erfahrungs- und Handlungsräumen Schüler\*innen den aktiven und konstruktiven Erwerb von demokratischer Handlungskompetenz zu ermöglichen (vgl. u.a. Edelstein 2012; de Haan/Edelstein/Eikel 2007, Sliwka 2008). Hintergrund dieser Perspektive bildet der demokratiepädagogische Diskurs um Partizipationsmöglichkeiten von Schüler\*innen in der Schule (vgl. u.a. Beutel, Fauser/Rademacher 2012; Sliwka 2008; Quesel/Oser 2006; Himmelmann 2006). Dabei wird sich seit knapp 20 Jahren mit Möglichkeiten auseinander gesetzt, um *Demokratie-Lernen* im Schulalltag zu etablieren (siehe u.a. Beutel/Fauser 2011; Edelstein 2012; Sliwka 2008, Edelstein/Fauser 2001). *Demokratie-Lernen* soll demnach „vor Ort und in der Schule erfahrbar, erlebbar und erlernbar“ werden (Himmelmann 2012, 117). Die Ideen, Grundannahmen und Konzepte der demokratiepädagogischen Vertreter\*innen zum Demokratie-Lernen als Vermittlungsprinzip von Politischer Bildung in der Schule werden in der Arbeit aufgegriffen und diskutiert.

### 3. Demokratie-Lernen im Kontext Schule: Eine Analyse von Struktur und Subjekt

Da *Demokratie-Lernen* einerseits auf das Wahrnehmen von Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Subjekte angewiesen ist und sich andererseits im Kontext eines strukturellen

Handlungsrahmens gestaltet, gilt es die Verschränkung von Subjekt und Struktur zu diskutieren. Ziel ist es, die beiden Dimensionen (Subjekt und Struktur) in Verbindung zu bringen. Erst aus der Verbindung heraus lassen sich schulentwicklungstheoretische Rückschlüsse in Bezug auf das *Demokratie-Lernen* ziehen. Konkret heißt das: Beide Aspekte, Struktur und Subjekt, werden aufeinander bezogen. Einen entsprechenden Ansatz dazu liefert der britische Soziologe Anthony Giddens. Wenn ihm zufolge Strukturen Voraussetzung für das Handeln in einem sozialen System sind, dann haben Subjekte gleichermaßen die Möglichkeit, auf diese zurückgreifen, sie zu gestalten oder zu verändern. Strukturen schränken demnach Handeln nicht nur ein, sondern ermöglichen es auch (vgl. Giddens 1988, 77f.). Mit Rückgriff auf das von Giddens klassifizierte dialektische Verhältnis von Subjekt und Struktur gilt es, organisationslogische und methodisch-didaktische Annahmen in den Blick zu nehmen und zu diskutieren. Giddens Strukturierungstheorie dient hier als heuristisches Modell zur Strukturierung. Mit anderen Worten: Aus organisationslogischer (Struktur) und bildungstheoretischer (Subjekt) Perspektive wird der Blick auf das Demokratie-Lernen gerichtet. Das heißt:

(a) Blick aus organisationstheoretischer Perspektive auf das Demokratie-Lernen

Hier geht speziell um die Aufgabe von Schule, an die bestimmte organisationslogische Bedingungen, Anforderungen und Strukturen geknüpft sind, die es zu untersuchen gilt. Was ist damit gemeint? Zentraler Hintergrund für das Demokratie-Lernen bildet die nach Fend (2009) beschriebene *Integrationsfunktion* zur Eingliederung der nachwachsenden Generation in das demokratische System. Kinder und Jugendliche sollen in die bestehende (politische und demokratische) Kultur eingebunden werden, indem sie entsprechende Kulturtechniken im schulischen Raum direkt erfahren und sich aneignen (*Enkulturation*). Auf diese Weise soll eine Brücke zwischen Schule und Gesellschaft geschaffen werden. Nun lassen sich jedoch im Rahmen der schulischen Organisationslogik latente Denkstrukturen in Form von Regeln, Ressourcen, Problemlösezusammenhänge und Wirklichkeitskonstruktionen identifizieren, die das Handeln der beteiligten Akteur\*innen strukturieren (vgl. Fend 1998). Sie konstituieren sich auf der Ebene des Lehrens und Lernens, in der Organisation der einzelnen Bildungsinstitution sowie auch auf der Ebene von Gesellschaft und Politik. Unter Rückgriff auf Giddens lässt sich sagen, dass der Lehr- und Lernprozess und die organisationslogisch bedingten Strukturen von Schule in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen, weil den Strukturen ein doppelter Charakter zugesprochen werden kann (Giddens 1988; siehe auch Nickel/Graumann/Paseka 2015, 154). Diese Strukturen können sowohl handlungseinschränkend, als auch handlungsleitend fungieren und sich somit förderlich oder hinderlich auf das schulische Demokratie-Lernen auswirken.

(b) Blick aus methodisch-didaktischer Perspektive

Aus *methodisch-didaktischer Perspektive* sind Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen der beteiligten schulischen Akteur\*innen beim Demokratie-Lernen in den Blick zu nehmen. Konkret meint das, einen subjektorientierten Zugang zum Demokratie-Lernen offen zu legen, der sowohl eine systemunabhängige Persönlichkeitsentfaltung der Individuen durch das Wahrnehmen und Gestalten von schulischen Lehr- und Lernprozessen mit einschließt sowie den angestrebten demokratiepädagogisch relevanten Kompetenzerwerb

dabei mitdenkt. Das heißt, der Blick richtet sich auf die Handlungsmöglichkeiten der beteiligten schulischen Akteur\*innen: Schüler\*innen und Lehrkräfte.

An der Schnittstelle zwischen organisationslogischen Aspekten und konkreter methodisch-didaktischer Umsetzung zeigt sich nun aber ein Spannungsverhältnis, das Schule als Institution inhärent ist: Schule als Erfahrungsraum bietet spezifische Strukturen zum Interagieren, die aus Subjekten Akteur\*innen im sozialen Gefüge machen. Daher rücken die beteiligten Subjekte in den Fokus der Untersuchung. Sie wirken beim Demokratie-Lernen kreativ auf vorhandene Strukturen ein und verändern diese. Wird also ein *methodisch-didaktischer* Zugang gewählt, der eine systemkritische Persönlichkeitsentfaltung der Subjekte anstrebt, so gilt es den Fokus auf die Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen zu richten. Eine so gelagerte Perspektive einzunehmen heißt, dass eine besondere Ansicht auf die Welt genommen wird: Das sozial-reflexive Wesen des Subjekts ist Giddens (vgl. 1984/1988) und Dewey (vgl. 1914/1993) zufolge in der Lage, Strukturen zu erkennen und zu verändern. Ein so verstandenes Bild vom lehrenden und lernenden Subjekt bedingt ein Lernverständnis, bei dem *Lernen* als konstruktiver und reziproker Akt verstanden wird. Hier kann auf das konstruktivistische Lernverständnis zurückgegriffen werden, das auf der Annahme basiert, dass Wissen selbstaktiv und individuell verschieden konstruiert- und nicht durch Instruktion aufgenommen wird (vgl. Reich 2002, S. 154 ff.). Dadurch erfährt John Deweys erfahrungsbasierter Ansatz besondere Relevanz. Im demokratiepädagogischen Kontext werden häufig seine Ideen über Demokratie sowie seine Vorstellungen vom Lernen durch Erfahrung und Reflexion aufgegriffen (vgl. Dewey 1916/1949, S. 187). Aus diesem Grund werden nachfolgend in Anlehnung an Klafki Prozesse des Lehrens und Lernens sowie die damit verbundene Verknüpfung von Theorie und Praxis als *kokonstruktiver Interaktionsprozess* verstanden (vgl. Klafki 1980, S. 12; vgl. auch Helmke 2006; siehe auch Nickel/Graumann/Paseka 2015, 155).

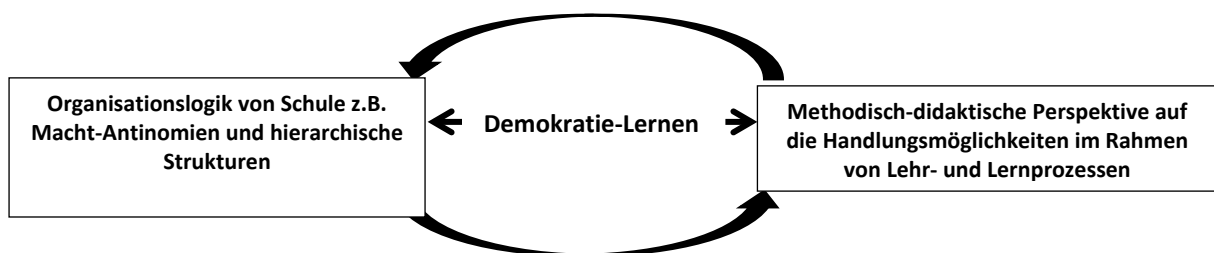


Abb. 2: Demokratie-Lernen zwischen Struktur und Subjekt (eigene Darstellung)

Es kann festgehalten werden, dass sich der organisationslogischen Perspektive auf das schulische Lernen von demokratischen Aspekten eine methodisch-didaktische Perspektive gegenüberstellen lässt. Beide Perspektiven stehen in wechselseitigem Bezug zueinander (siehe Abb. 2). Sowohl die handelnden Subjekte als auch die Strukturen bilden einen wechselwirkenden aufeinander bezogenen Kreislauf, der auf Möglichkeiten und Restriktionen beruht.

### 1.3 Entwicklung der Fragestellung

Vor dem Hintergrund der demokratiepädagogischen Vision ist nun zu fragen, wie Struktur und Subjekt beim Demokratie-Lernen in der Schule aufeinander einwirken und wie in diesem Zusammenhang Demokratie-Lernen von den Akteur\*innen realisiert wird. Bei der Beantwortung der Frage fungieren die zuvor skizzierten theoretischen Zugänge als Analyseraster, vor dessen Hintergrund *Demokratie-Lernen* als Verschränkung von Subjekt und Struktur im institutionellen Kontext von Schule genauer untersucht werden soll. Es ist zu vermuten, dass sich eine Inkongruenz zwischen den theoretischen Konzeptionen der Demokratiepädagogik und der praktischen Umsetzung im Schulalltag zeigt (vgl. u.a. Himmelmann 2012, 117 f.). Davon betroffen sind insbesondere die Handlungsmöglichkeiten der Schüler\*innen, die möglicherweise unerkannt oder ungenutzt bleiben, weil

- (a) methodisch-didaktische Gestaltungsprozesse von der jeweiligen Einzelschule unterschiedlich praktiziert werden, je nachdem welches Verständnis von Demokratie an der Einzelschule vorherrscht;
- (b) Handlungsmöglichkeiten nicht immer voll ausgeschöpft werden, möglicherweise weil dies nicht erwünscht ist oder weil Möglichkeiten unerkannt bleiben;
- (c) vorhandene Denkstrukturen über und zu Demokratie förderlich oder hinderlich wirken können, je nachdem ob und wie sie für die Weiterentwicklung genutzt werden.

Auf Basis der Annahmen fokussiert der Forschungsansatz daher auch die Frage nach dem konkreten Zusammenwirken von Subjekt und Struktur(en) an Einzelschulebn. Untersucht soll werden, wie Strukturen und Subjekte beim *Demokratie-Lernen* aufeinander einwirken. Als Denkstrukturen werden jene *Orientierungen* begriffen, auf die die Akteur\*innen bei ihren Handlungen zurückgreifen bzw. die das Handeln strukturieren und dabei sowohl Medium als auch Ergebnis des Handelns sind (Giddens 1988). Ziel ist es zu erheben, inwieweit Kongruenz zwischen pädagogischer Vision (Aufbau von demokratischer Handlungskompetenz) und Umsetzung innerhalb der Einzelschule besteht. Mit anderen Worten: Was verstehen die schulischen Akteur\*innen unter Demokratie? Im Rahmen der Arbeit werden daher am Beispiel von *Demokratie-Lernen* Denkstrukturen sowie wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten der beteiligten schulischen Akteure analysiert. Damit wird versucht, sowohl einem demokratiepädagogischen Bildungsziel sowie den damit verbundenen organisations- und methodisch-didaktischen Ansprüchen gerecht zu werden. Die Analyse erfolgt vor dem Hintergrund, dass eine Gesellschaft, in der Mündigkeit als oberstes Bildungsprinzip gefordert wird, eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist. Die zentrale Fragestellung lautet daher:

<b>Wie nehmen die Akteur*innen das Demokratie-Lernen in der Schule wahr?</b>
--

Mit der Fragestellung rücken die skizzierten Dimensionen (Subjekt und Struktur) in den Fokus: Zum einen betrifft dies den Begriff der Struktur(en), die handlungsleitend wirken, weil an sie bestimmte Ideen, Vorstellungen, Erwartungen oder Anforderungen gekoppelt sind. Und auf der anderen Seite rückt das Subjekt ins Zentrum der Betrachtung, welches durch seine Handlungen auf Strukturen zurückgreift und sie auch verändern kann. Das wechselseitige empirische Verhältnis der beiden Dimensionen zieht sich wie ein roter Faden durch die vorliegende Arbeit. Sie werden sowohl begrifflich und theoretisch eingegrenzt sowie empirisch

erfasst. Mit einem *sozialwissenschaftlichen Fokus* gehe ich daher der Forschungsfrage auf zwei Ebenen nach:

**Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen aus Sicht der schulischen Akteur\*innen**

Mit der Brille der Akteur\*innen werden die Denkstrukturen der Akteur\*innen erfasst (vgl. Fend 2009, 16). Denkstrukturen werden im Rahmen der Arbeit eine handlungsleitende Wirkung zugesprochen (vgl. Giddens 1984), daher leite ich die erste Forschungsfrage ab:

Welches Verständnis von *Demokratie* wird von den Akteur\*innen artikuliert und wie wird es konstruiert? Das heißt, auf welche Denkstrukturen greifen die Akteur\*innen in ihren Ausführungen zurück, die das Demokratieverständnis im Kontext Schule und allgemein konstruieren?

**Blick auf Handlungsmöglichkeiten aus Sicht der schulischen Akteur\*innen**

Im Fokus stehen die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten der Subjekte. Untersucht wird, welche Handlungsmöglichkeiten die Akteur\*innen sehen und wie diese von ihnen eingeschätzt werden. Daher leite ich eine zweite Forschungsfrage ab:

Welche Handlungsmöglichkeiten werden im Rahmen von *demokratischen Prozessen* an den Schulen von den Akteur\*innen wahrgenommen und welche Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten? Das heißt, welcher Stellenwert (hinderlich oder förderlich) wird den Strukturen an der jeweiligen Einzelschule in Verbindung mit Demokratisierungsprozessen zugesprochen?

**1.4 Methodischer Zugang: Demokratie-Lernen im Kontext Schule – Und wie?**

Bedingt durch die Komplexität der Fragestellung, die sich zweidimensional entfaltet, eignet sich ein rekonstruktives Verfahren als Forschungsansatz, das auf einer fallorientiert angelegten Forschungsstrategie basiert. Die Forschungsmethodik ist dabei auf die „Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses“ jener Akteur\*innen gerichtet, deren „soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis“ untersucht wird (Bergold/Thomas 2012, 1). Aus diesem Grund werden leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Hierbei richtete sich das Vorgehen im Besonderen nach der Frage, wie die Akteur\*innen ihr Verständnis von Demokratie konstruieren. Eine Hypothese ist, dass die Vorstellungen von und über *Demokratie* an den Einzelschulen unterschiedlich sind und sich die darauf beziehenden Denkstrukturen auf das Handeln auswirken, das heißt handlungsleitende Funktion besitzen und somit sowohl hemmend als auch fördernd auf das Handeln wirken können. Ziel ist es, praxisnahe Daten im Rahmen eines sozialen Kontextes zu generieren, um kollektive Sachverhalte zu rekonstruieren. Durchgeführt werden Interviews mit der Schulleitung, den Verbindungslehrer\*innen und den Schülervertreter\*innen. Diese haben aufgrund ihrer formell demokratisch ausgerichteten Rollen und Funktionen „Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben“ (Gläser/Laudel 2006, 11).

### 1.5 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit folgt der Logik der skizzierten theoretischen Zugänge. Die darauf bezogenen Schritte dienen der Bearbeitung der Forschungsfrage:

Der erste Teil (Kapitel 2) soll eine theoretische Klärung des Terminus „Demokratie“ auf der gesellschaftlichen Systemebene leisten. Zunächst wird der Begriff *Demokratie* durch einen historischen Rückblick hergeleitet (2.1). Danach wird das zugrundeliegende Menschenbild (2.2) skizziert. Im Anschluss daran werden Grundannahmen einer demokratischen Gesellschaftsordnung beschrieben sowie unterschiedliche Begründungskonzepte dargelegt, die für Demokratie als politisches System vorrangig sind (2.3). Unter Bezugnahme auf Giddens und Habermas werden abschließend Verfahren dargestellt (2.4). Die Überlegungen werden mit Fokus auf Grundannahmen, Hintergründe und Ziele analysiert. Dazu zählt beispielsweise das Verständnis von Partizipation auf gesellschaftlicher Ebene. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung (2.5).

Im dritten Kapitel erfolgt eine Betrachtung von Demokratie aus demokratiepädagogischer Perspektive. Das heißt: Inhalt, Ziele sowie daran gekoppelte didaktische Prinzipien zur Umsetzung des Bildungsauftrags von *Politischer Bildung* in der Schule werden dargelegt (3.1). Im Anschluss daran wird konkretisiert, was genau in der Demokratiepädagogik unter lebensweltlicher Vermittlung verstanden wird (3.2 u. 3.3). Hieraus erfolgt die begriffliche Annäherung an *Schülerpartizipation* als zentrales lebensweltliches Vermittlungsprinzip des Bildungsziels im schulischen Kontext (3.4). Das Kapitel endet mit einer Synopsis, mittels der die dargelegten Punkte abschließend zusammengeführt werden (3.5).

Im vierten Kapitel wird der Blick auf das Demokratie-Lernen im Kontext Schule gerichtet. Dies erfolgt unter Rückgriff auf die Strukturationstheorie nach Giddens (1988 [1984]) (4.1 u. 4.2). Zunächst werden die zentralen Betreff der Strukturationstheorie geklärt. Daraus erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung der behandelten Aspekte im Hinblick auf das verbindende Konstrukt von Subjekt und Struktur:

- (a) Struktur: Aufgabe und Funktionen von Schule werden aus organisationstheoretischer Perspektive in den Blick genommen. Es erfolgt die Darlegung von organisationslogischen Strukturen von Schule sowie deren Einordnung in den Kontext der Arbeit (4.3). Davon ausgehend werden die den organisationslogischen Strukturen inhärenten *Antinomien* hergeleitet, die sich auf das Demokratie-Lernen auswirken können.
- (b) Subjekt: Im weiteren Verlauf des vierten Kapitels werden methodisch-didaktische Aspekte auf der Ebene des Lehrens und Lernens bestimmt, um ein Lernverständnis zu präzisieren, das für das Wahrnehmen von Handlungsmöglichkeiten geeignet erscheint (4.4). Die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte stehen damit in diesem Teilkapitel im Vordergrund. Gleichzeitig wird damit die empirische Befundlage zur Förderung des Erwerbs von demokratischen Kompetenzen entwickelt.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen wird in Kapitel 5 der Forschungsstand dargelegt. Im Anschluss daran werden in Kapitel 6 die Fragestellungen und Hypothesen für die eigene Forschung dezidiert abgeleitet. Dazu werden zunächst die Erhebungs- und Auswertungsverfahren dargestellt. Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung werden die



demokratiepädagogisch relevanten Abläufe und Prozesse in den Schulen fokussiert. Aus den Ergebnissen werden Zusammenhänge zwischen Struktur(en) und Subjekt bzw. Handlungsmöglichkeiten klassifiziert.

Die Ergebnisse werden anschließend (Kapitel 7) innerhalb der Fallanalysen verdichtet, so dass abschließend eine Typenbildung vorgenommen werden kann. Mit Rückgriff auf den theoretischen Teil werden die Ergebnisse in ihrer Gesamtlage diskutiert (Kapitel 8) und in einem Ausblick Konsequenzen aus den Ergebnissen für die schulische Praxis hergeleitet sowie Grenzen der Arbeit aufgezeigt.

Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung der vorliegenden Arbeit wurde sowohl auf präzises Bezeichnen der behandelten Aspekte geachtet sowie auf eine gute Lesbarkeit. Wo eine neutrale Bezeichnung von Personen und Funktionen möglich war, wurde im Folgenden nicht zwischen maskuliner und femininer Form unterschieden. Speziell in diesen Fällen wurde die maskuline Variante sowohl für Männer und Frauen gewählt. Damit soll keine Dominanz eines Geschlechts zum Ausdruck gebracht werden. Die Lesbarkeit stand im Vordergrund. Ferner konnte die Anonymität der befragten Personen dadurch besser gewahrt werden.

„Handeln allein ist das ausschließliche Vorrecht von Menschen; weder Tier noch Gott sind des Handelns fähig, und nur das Handeln kann als Tätigkeit überhaupt nicht zum Zuge kommen ohne die ständige Anwesenheit einer Mitwelt.“

(Hannah Arendt)

### 2. Demokratie aus politikwissenschaftlicher und philosophischer Perspektive

Wenn im Fokus Bezüge zwischen Demokratie als politisches System, Schule als Organisation und damit verbundene Lehr-Lern-Prozesse stehen, stellt sich zunächst die Frage nach der Bedeutung der *Sphäre des Politischen* auf gesellschaftlicher Ebene (vgl. Osterwalder 2011, 23). Gemeint sind Spezifika, die das politisch organisierte Zusammenleben von Menschen betreffen und damit gleichsam das gemeinschaftliche Handeln in dieser Sphäre ausmachen. Einem Handeln, das mit Blick auf die oben aufgeführten Zitate der beiden Philosophen zwischen dem Recht zur gemeinsamen Teilhabe und dem Recht auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit innerhalb einer Gesellschaft verortet zu sein scheint. Deshalb ist das Ziel des zweiten Kapitels, ein theoretisches Fundament zugrunde zu legen, um darauf aufbauend institutionalisiertes Demokratie-Lernen im Kontext von erziehungs- und politikwissenschaftlichen- sowie philosophisch begründeten Ideen zu verorten.

Auf das oben aufgeführte Zitat bezogen, werden nachfolgend inhaltliche Grundannahmen des Politischen zusammenfassend skizziert (2.1), um davon ausgehend den Menschen als politisches Wesen zu bestimmen (2.2). Hierzu werden drei ausgewählte und in der Fachwissenschaft häufig herangezogene Demokratietheorien (Aristoteles, Immanuel Kant und Hannah Arendt) skizziert und mit Rückgriff auf den darauf basierenden Diskurs interpretiert, um so die inhaltlichen Grundannahmen, die das politische Wesen des Menschen betreffen, abzuleiten. In einem darauf bezogenen Analyseschritt wird im Weiteren geklärt, worauf sich der Terminus – das Substantiv Demokratie – formal bezieht (2.3). Bezugnehmend auf die Vorstellungen von partizipativen Demokratietheorien, werden im weiteren Verlauf zwei demokratische Verfahrensweisen (Jürgen Habermas und Anthony Giddens) kontrastierend vorgestellt (2.4). Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung, in der zentrale Merkmale, die Demokratie als politisches System betreffen, noch einmal zusammenfassend beleuchtet werden (2.5).

#### 2.1 Das Politische

Wie aus dem Eingangszitat von Hannah Arendt hervorgeht, ist eine Grundbedingung menschlichen Lebens und Handelns das Zusammenleben mit anderen. Die „Anwesenheit einer Mitwelt“ (Arendt 2013, 34) wird als Bedingung verstanden, die auch die Frage nach dem *Wie* des gemeinschaftlich organisierten und sozialen Zusammenlebens berührt, und somit auch die *Sphäre des Politischen* betrifft (vgl. Osterwalder 2011, 23). Wie kann der Mensch durch sein Handeln das gemeinschaftliche Zusammenleben organisieren, damit die individuelle wie auch gemeinschaftliche Entwicklung möglich ist? Das Beantworten dieser Frage gehört u.a. in den Bereich der philosophischen Politikwissenschaft, da es bei politischen Fragen auch um Fragen des menschlichen Zusammenlebens geht. Verstanden wird bei Arendts eher weitem Verständnis des Politischen *politisches bzw. soziales Handeln* als Gestaltungsmöglichkeit des

gemeinschaftlichen Lebens (vgl. ebd.). Mit Rückgriff auf Max Webers gängige Definition wird unter *Handeln* und *sozialem Handeln* im Kontext dieser Arbeit verstanden:

„Handeln soll dabei ein menschliches Verhalten heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. Soziales Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1984, 19).

Demnach wird das *Handeln* eines Individuums mit einem Zweck verbunden. Mit anderen Worten: *Handeln* ist *zweckrational* (vgl. ebd., 19 ff.). *Soziales Handeln* bezieht sich wechselseitig auf das *Handeln* anderer und zielt auf Verstehen ab sowie auf die Sinnentschlüsselung der Handlungen anderer. Dem Philosophen Martin Buber zufolge wird der Mensch erst am Du zum Ich wird (vgl. Buber 2008, S. 3 ff.), wodurch Politik und das Politische Relevanz zugesprochen werden kann.

### 2.1.1 Grundannahmen des Politischen

#### ➤ Enges Verständnis des Politischen

Ein eng gefasster Politikbegriff umfasst das Strukturieren und Regulieren des politischen Raums innerhalb der Handlungsbereiche Wirtschaft, Kultur, Gemeinschaft und Politik (vgl. Meyer 2010, 37 f.). Politisches Handeln erzeugt „diejenigen Regelungen des Zusammenlebens, die für die ganze Gesellschaft verbindlich gelten sollen“ (ebd., 42). Demzufolge kann keine menschliche Gemeinschaft „ohne ein *gewisses* Maß und eine *gewisse* Art solcher Regelungen bestehen“ (ebd., 42). Bereits der griechische Philosoph Aristoteles kennzeichnete seinerzeit (384-322 v. Chr.), dass „der Mensch [ist] ohne Gesetz (nomos) und Recht (dike) das schlimmste und gefährlichste aller Lebewesen“ ist (Politik I, 1252 a). Das Recht versteht Aristoteles als die „Ordnung der staatlichen Gemeinschaft“ (Politik I, 1253a). Politische Werte und Normen werden als handlungsleitend angesehen, weil sie das politische Handeln für das Gemeinwohl aller definieren (vgl. Scherb 2003, 10 ff.; Meyer 2010, 39 ff.).

#### ➤ Weites Verständnis des Politischen

Der Politikwissenschaftler Thomas Meyer definiert nun demgegenüber einen weiten Politikbegriff, bei dem Politik und das Politische unterschieden werden und die gestellte Eingangsfrage nach dem Wie des Zusammenlebens berührt:

„Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugutekommender Entscheidungen.“ (Meyer 2010, 37)

Der weit gefasste Politikbegriff bezieht sich auch auf das *soziale Handeln*<sup>1</sup>, welches dann politisch wird, wenn politischer Handlungsbedarf oder Divergenzen sowie Konflikte auftreten.

---

<sup>1</sup> Als Beispiel für *soziales Handeln*, welches politisch wird, lässt sich die Gesetzesreform zum Sorgerecht nicht verheirateter Väter heranziehen. Bis Anfang 2013 galt, dass nach § 1626a BGB bei nicht verheirateten Eltern die Mutter das Sorgerecht automatisch erhielt. Ein Vater konnte gegen den Willen der Mutter das Sorgerecht nicht

Der Arbeit wird das weite Verständnis von Politik zugrunde gelegt und im nachfolgenden Kapitel mittels Rückgriff auf die Dimensionen *policy*, *politics* und *polity* weiter ausdifferenziert.

### 2.1.2 Drei Dimensionen des Politischen

Die aus dem Zusammenschluss von Normen und Werten resultierende *Verfasstheit* organisiert die Ordnung des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Die sich durch den Zusammenschluss ergebende „Logik des Politischen“ kann der formgebenden Dimension des Politischen (*polity*) zugeordnet werden (Meyer 2010, 81 ff.). Unter Rückgriff auf die anglo-amerikanische Darstellungsweise der Dimensionen (*policy*, *politics*, *polity*) des Politischen<sup>2</sup> kann darauf verwiesen werden, dass moderne und komplexe Gesellschaften „Gesetze, Verordnungen und Regelungen, Leistungen und öffentliche Handlungsprogramme“ festlegen (Meyer 2010, 81). Entsprechende Verordnungen, Gesetze usw. werden durch Verfahren und Institutionen legitimiert. Die grundlegende zentrale Verfassung organisiert und regelt das gesamte politische System einer Gemeinschaft. „Die Verfassung bildet damit den letzt verbindlichen Rahmen für den politischen Prozess“ heißt es dazu bei Meyer (ebd., 91).

#### ➤ Konkretisierung: Struktur, Inhalt und Prozess (*policy*, *politics*, *polity*)

Mit der Verfassung eines Landes ist der *politische Handlungsrahmen* gemeint, der die formgebende und strukturierende Dimension des Politischen (*polity*) betrifft. Der Handlungsrahmen umfasst Verfassungen wie das Grundgesetz sowie Gesetze, Menschenrechte, Staat, Institutionen, das politische System und die dazugehörige politische Kultur. Unterscheiden lassen sich geschriebene Verfassungen (Gesetzestexte) und ungeschriebene Verfassungen, die die politische Kultur eines Landes widerspiegeln (vgl. ebd.,

---

bekommen. Die Väter waren somit auf den Willen der Mütter angewiesen. Zunächst vereinzelt, später in Gruppen legten die Väter über Briefe u.ä. Widerspruch beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte gegen das alleinige Sorgerecht der Mütter ein. Übergreifendes Ziel war, eine gleichberechtigte Lösung für beide Elternteile zu finden. Am 19. Januar 2013 wurde schließlich in Deutschland eine Gesetzesreform zum Sorgerecht nicht verheirateter Eltern beschlossen. Die Reform trat am 19. Mai 2013 in Kraft. Vorausgegangen war eine 2009 entsprechend getroffene Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, welche das bisherige Vorgehen als Diskriminierung der Väter verurteilte und auf das Recht auf Achtung des Familienlebens hinwies. Kritisch ist anzumerken, dass bislang noch keine gleichberechtigte Lösung gefunden wurde. Bedeutsam an diesem Beispiel ist, dass ein soziales Problem durch die Initiative der Väter zum politischen und gleichermaßen öffentlichen Konflikt wurde, sodass eine entsprechende gesetzlich verbindliche Regelung verabschiedet wurde. Denn in die *Sphäre des Politischen* fällt die Aufgabe, durch entsprechende Formen, Regeln und Normen das soziale Handeln innerhalb einer Gemeinschaft zu regulieren und gleichermaßen eine autonome Lebenspraxis des Einzelnen zu gewährleisten. Vgl. <http://manndat.de/vaeter/was-bringt-das-neue-sorgerecht-fuer-unverheiratete-vaeter.html> vom 17.11.2013 sowie auch <http://www.mdr.de/nachrichten/sorgerecht-unverheiratete-vaeter100.html> vom 17.11.2013

<sup>2</sup> Die angloamerikanische Aufteilung des Begriffs *Politik* in die drei Dimensionen *polity*, *politics* und *policy* wurde in den 1973er Jahren von Karl Rohe in den deutschsprachigen politikwissenschaftlichen Diskurs eingeführt (Himmelman 2007, 16 ff., siehe auch Meyer 2010). Himmelman verweist darauf, dass die „begriffliche Differenzierung [floss] dann auch in die politische Bildung“ einfluss und als ein „pragmatisch-hilfreicher Interpretationsausweg“ angesehen wurde (Himmelman 2007, 16).

82). Gemeint sind Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die handlungsleitende Wirkung besitzen und die politische Kultur einer Gemeinschaft ausmachen (vgl. Meyer 2010, 81 Scherb 2003, 9 ff.). Diese Werthaltungen stellen die Gesamtheit der ungeschriebenen Verfassung dar. *Politisches und soziales Handeln* betrifft folglich das Lösen von Problemen sowie das Generieren von Alternativen und Binden von Entscheidungen, um das Leben gemeinschaftlich zu gestalten.

Neben der formgebenden Dimension durch Verfassungen zur Gliederung des politischen Systems werden Probleme, die das Politische betreffen, durch *Handlungsprogramme* zu lösen versucht. Dieser Prozess betrifft die inhaltliche Dimension (*policy*) und berührt gleichermaßen die prozesshafte Dimension (*politics*) des Politischen (siehe auch Abb. 3). Auf Basis von Interessen, Kompromissen und Konsens sowie dem Einsatz von Ressourcen werden die Handlungsprogramme umzusetzen versucht (vgl. ebd., 81 ff.). Die prozesshafte Dimension berührt damit auch das Umsetzen von Entscheidungen sowie das Durchsetzen und Zustandekommen der verbindlichen Regelungen. Die Dimension betrifft somit auch das politische Handeln im eigentlichen Sinne und bezieht sich auf allgemein verbindliche Willens- und Entscheidungsprozesse. Betroffen sind hier zentrale Begriffe wie Macht und Legitimation als Grundfunktionen zur Erhaltung der politischen Gemeinschaften. Der inhaltlichen Dimension des Politischen werden maßgeblich personelle, materielle und ideelle Interessen, Absichten und Ziele zugeschrieben (vgl. Meyer 2010, 81 ff.).

Da menschliches „Leben [ist] außerhalb von Gesellschaft gar nicht denkbar“ ist (Claußen 1978, 27), kann zusammenfassend festgehalten werden: Das *Politische* fußt auf dem In-Beziehung-Setzen von individuellen mit kollektiven Interessen der Gesellschaft als Ganzes. Hierunter fallen soziale (Schule), ökonomische (Arbeitsplatz) und rechtliche (Gesetze) Aspekte. Eine *private* soziale Situation kann, wie oben dargestellt, ebenso *öffentlich* diskutiert und damit zugleich gesamtgesellschaftlich relevant werden. Auf diese Weise erscheint das Politische mehrdimensional, nämlich als

- Struktur in Form einer *Verfassung* zur Regelung der allgemeingültigen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft.
- Inhalt im Sinne des Festlegens von (sozialen, ökonomischen und rechtlichen) Zielen in entsprechenden Handlungsprogrammen.
- Prozess im Sinne genereller (sozialer) *Handlungen* zur Willensbildung, die auch auf sozialen Konflikten im privaten und öffentlichen Raum gründen können sowie *Macht-* und *Legitimations*-Prozesse in Gang setzen.

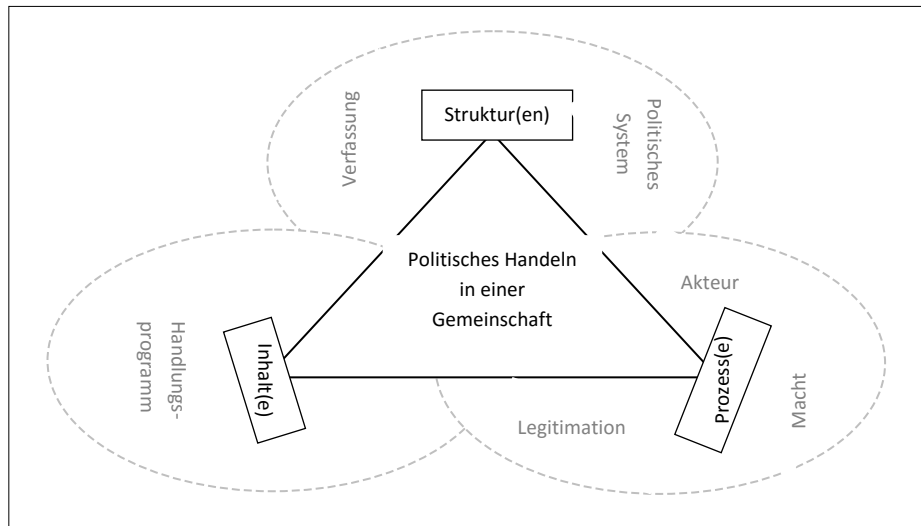


Abb. 3: Politisches Handeln (eigene Darstellung)

Als Analyseinstrument erscheint die Dreiteilung hier angebracht, um zentrale Aspekte darzustellen. In der Realität des *politischen Systems* wiederum sind die Begriffe eng verbunden und aufeinander bezogen zu denken (vgl. Abb. 3). Analytisch betrachtet, wird *Politik* in der politikwissenschaftlichen Diskussion demnach als mehrdimensionales Geschehen<sup>3</sup> verstanden. *Politisches Handeln* erstreckt sich demzufolge im Rahmen von drei aufeinander bezogenen Dimensionen und umfasst das Festlegen der Regelungen und Umsetzen der Prozesse, die das Zusammenleben der Menschen in „politischen Gemeinschaften“ strukturieren und regulieren (Meyer 2003, 26 u. 48). Unter diesen Prozess fallen Grundbegriffe des Politischen, die nachfolgend verkürzt skizziert- und in den anschließenden Kapiteln weiterführend und zusammenhängend insbesondere bei der Gegenüberstellung der beiden demokratischen Verfahren nach Habermas und Giddens betrachtet werden.

### ➤ Grundbegriffe des Politischen

Unter dem Begriff *Staat* wird die „politische Organisation der Gesellschaft“ verstanden (Meyer 2010, 94 ff.). Die beiden Termini *Gesellschaft* und *Staat* beziehen sich auf die Gemeinschaft mit dem *legitimen Monopol der physischen Gewalt auf einem Gebiet* (ebd.). Während der *Staat* den äußeren Rahmen meint, bezieht sich der Terminus *Gesellschaft* auf den Verbund der einzelnen Akteure sowie ihre Handlungen und Interessen. Interessen sowie entsprechende Werte und Normen werden in diesem Kontext in *Handlungsprogrammen* bearbeitet, um für die das Zusammenleben betreffenden Probleme Lösungen zu generieren. Zum *politischen System* zählen ferner auch *Institutionen*, die den strukturellen Rahmen auf Basis von Regelungen, Gesetzen und Verordnungen erzeugen und umsetzen. Die Begriffe *Macht* und *Legitimation* beziehen sich auf das Umsetzen und Legalisieren der Handlungsprogramme. Auf

<sup>3</sup> Der Rückgriff auf die drei Dimensionen des Politischen stellt hier ein Analyseinstrument dar, um zentrale Grundbegriffe zu benennen, die speziell diese Arbeit betreffen. Weiterführende Literatur Politik und das Politische betreffend siehe auch Weber 1984; Meyer 2010; Scherb 2003; Osterwalder 2011; Nolte 2012. Weitere Definitionen des Politikbegriffs siehe Meyer 2010. Meyer verweist auf eine „verwirrende Fülle von Definitionen des Politischen“ (Meyer 2010, 38 f.)

die Termini *Macht* und *Legitimation* inhaltlich bezugnehmend argumentiert Möllers: „Demokratische Legitimation zielt auf Handlung“. Ferner wird angeführt, dass demokratisches Handeln auf Normen beruht, die „Verantwortlichkeiten definieren und Mittel legalisieren“ (2008, 55 ff.). Gemeint sind die Handlungen und das Handeln der Menschen, um das gemeinschaftliche Zusammenleben zu strukturieren. Vor dem skizzierten Hintergrund der Grundannahmen des Politischen, dient die weiterführende Analyse der näheren Erläuterung mit Fokus auf das Wesen des Menschen mit dem Ziel, der Arbeit ein Menschenbild zugrunde zu legen.

### 2.2 Der Mensch ein politisches Wesen?

Zunächst tritt das Individuum, also der Akteur, bezugnehmend auf das Politische in den Fokus der Betrachtung. Leitende Frage bei der theoretischen Analyse ist, welche Eigenschaften dem Menschen als politisches Wesen zugesprochen werden, um durch seine Teilhabe den Staat zu entlasten. Davon ausgehend sollen nachfolgend Diskurse nachgezeichnet werden, die sich mit der benannten Thematik auseinandersetzen. Die Ausführungen der theoretischen Grundannahmen von Aristoteles, Immanuel Kant und Hannah Arendt beziehen sich vorwiegend auf gängige Auslegungen der Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Philosophie. Untersucht werden die Ansätze zu den inhärenten Gedanken über das Politische und den Politikbegriff, Menschenbild, Verfasstheit, öffentlichen und privaten Raum, Handeln und Kommunikation sowie Freiheit und Gleichheit. Die Ausführungen zu den Ansätzen folgt den Diskursen, um so zentrale Merkmale zu extrahieren. Das Unterkapitel schließt mit einer zusammenfassenden tabellarischen Darstellung. Vorgestellt werden Aristoteles, Immanuel Kant und Hannah Arendt, weil die Ansätze sich im Besonderen mit dem politischen Wesen des Menschen auseinandersetzen und damit auch eine Basis für demokratiepädagogische Vorüberlegungen schaffen.

- a) Ausgangspunkt bildet zunächst die Antike und setzt bei der praktischen Philosophie des griechischen Philosophen Aristoteles (384-322 v. Chr.) an. Gemeinhin wird auf Aristoteles zurückgegriffen, um spezifische Aspekte von Demokratie philosophisch zu rekonstruieren. Aristoteles' Werk *Politik* wird als ein Bestandteil der praktischen Philosophie verstanden und gilt gleichermaßen als Fortführung des Werkes *Ethik* (vgl. Roth 2003, 40). Interessant erscheint Aristoteles hier vor dem Hintergrund, dass er den Menschen als *zôon politikón* bestimmt und damit als politisches Lebewesen. Kritisch anzumerken ist, dass Aristoteles Gedanken über Politik seiner Zeit entsprechend sich nur auf bestimmte Teile der Bevölkerung beziehen, nämlich freie Männer, während Frauen aus der Sphäre des Politischen ausgeschlossen werden.
- b) Bekannt durch ein 12 Bände umfassendes Gesamtwerk seiner philosophisch-systematischen Schriften, die ebenso kleinere Abhandlungen zu allgemeinen Fragen des Politischen beinhalten, passt Immanuel Kant insbesondere durch die *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* aus dem Jahre 1784 in die hier dargestellte Auseinandersetzung zur Bestimmung des Menschen als politisches Wesen. Schon allein deshalb, wenn es gleich zu Beginn der Abhandlung heißt, „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ und im Folgenden damit die Freiheit des Menschen „als einem endlichen aber vernunftbegabten Wesen“ gemeint ist, die sich Pesch zufolge auch auf

das vernunftgeleitete Bedienen der Freiheit „bei der Gestaltung von Politik und Gesellschaft“ bezieht (Pesch 2003, 129). Zentral für Kants politisches Verständnis ist in diesem Kontext ebenso seine 91-seitige Abhandlung *Zum ewigen Frieden* aus dem Jahre 1795, die ebenfalls in die nachfolgenden Überlegungen einbezogen wird.

- c) Aristoteles Gedanken des *zôon politikón* aufgreifend, bezeichnet Hannah Arendt in ihrem Werk *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (1967, 2013 [Titel der amerikanischen Originalausgabe, *The Human Condition*, 1958]) den Menschen als politisches Wesen. Auch auf Arendts Begriff des Menschen als politisches Wesen wird im demokratiepädagogischen und politikwissenschaftlichen Diskurs häufig zurückgegriffen, um Bezüge zwischen Demokratie als Staats- und Regierungsform und die darauf bezogenen Anforderungen an das Handeln eines Staatsbürgers explizit zu machen. Insbesondere die Ausführungen über das politische Handeln vor dem Hintergrund von Arendts Vorstellung der gemeinschaftlichen Gestaltung einer gemeinsamen Welt erscheinen hier interessant.

### 2.2.1 Das *zôon politikón* bei Aristoteles

Der im Kontext des menschlichen Zusammenlebens fokussierte Gedanke, dass der Mensch ein auf Gemeinschaft ausgerichtetes Wesen sei, wird der Antike zugeschrieben (siehe dazu auch Arendt 2013 [1967]; Osterwalder 2011; Meyer 2003, 60 ff.; Roth 2003, 37 ff.). Aristoteles bestimmt den Menschen in seiner der praktischen Philosophie zugeordneten Abhandlung *Politik* als *zôon politikón* und wird in der politikwissenschaftlichen und demokratiepädagogischen Diskussion vielfach als „Ausgangspunkt“ für die Beschreibung von Politik und das Politische herangezogen (Meyer 2003, 69).

Da haben wir aber in den Anfängen unserer ganzen Erörterung, in denen die Bestimmungen über die Hausverwaltung (*oikonomía*) und das Verhältnis des Herrn zum Sklaven (*despotéia*) getroffen wurden, auch gesagt, daß der Mensch von Natur ein politisches Lebewesen (*zôon politikón*) ist. Und aus diesem Grunde treibt es die Menschen, auch ganz abgesehen von dem Bedürfnis gegenseitiger Unterstützung, zum Zusammenleben.“ (Politik III, 1278 b 6.)

Die Bestimmung des Menschen als politisches Wesen wird von Aristoteles darauf bezogen, dass der Mensch ein soziales Wesen ist und deshalb auf Gemeinschaft ausgerichtet ist sowie durch sein Handeln Gemeinschaft bildet, weil er den Sinn und Zweck seines Daseins nicht allein in sich selbst findet, sondern durch das gemeinschaftliche Handeln mit anderen ergründet (vgl. Roth 2003, 40ff.). Im Zusammenhang mit den Gedanken zum Daseinszweck interpretiert Roth Aristoteles Werk *Politik* als Fortführung seiner *Ethik*, die sich mit der Frage beschäftigt, worauf menschliches Handeln und Zusammenleben gerichtet sei (vgl. Roth 2003, 40). „Gut für den Menschen ist ein glückliches Leben, weshalb sich die praktische Philosophie auf die Frage nach dem Weg zum Glück bzw. zur Glückseligkeit (*eudaimonía*) konzentriert“, schlussfolgert Roth (ebd., 40). Dieses Streben werde von Aristoteles als Lebenszweck angesehen, der kooperativ mit den Mitmenschen hervorgebracht werden soll (vgl. ebd., 41). „Die Glückseligkeit (*eudaimonía*) des Staates und des Einzelnen ist dieselbe“ (Politik VII, 1324). Gute Handlungen des Staates sind demnach Aristoteles zufolge die Ausgangsbasis für Glückseligkeit. Glückseligkeit erlangt der Mensch, folgt man den Ausführungen Aristoteles weiter, durch Kommunikation und Interaktion mit seinen Mitmenschen. Um in Kommunikation und Interaktion mit anderen treten zu können, begreift Aristoteles den Menschen als „sprach- und



vernunftbegabtes Wesen“ (*zôon lógon échon*) (Politik I, 1253a 2f.; III, 1278 b 19 ff.). Auf dem konzentrierten Akt der Innenschau (Kontemplation) auf sich selbst einerseits und dem „kollektiven Handeln“ in der Praxis innerhalb der sozialen Gemeinschaft (*koinonía*) durch Kommunikation und Interaktion andererseits, gründet demzufolge ein mit Sinn erfülltes Dasein (Roth 2003, 41). Der „Sphäre des Politischen“, also dem Staat (*polis*), spricht Aristoteles in diesem Zusammenhang die Aufgabe eines Interaktions- und Kommunikationsraums zu, der auf der Gleichheit der Bürger beruht und sich aus miteinander handelnden und kommunizierenden Menschen zusammensetzt (Politik I, 1252 a – 1253 a). Meyer versteht Aristoteles' Politikbegriff so, dass sich in der Polis die Staatsgewalt durch die sich selbst versorgenden Bürger realisiert, in dem sich alles „was an verbindlichen Entscheidungen entsteht, [muss] sich daher aus zwanglosen Verständigungsprozessen zwischen Gleichen ergeben“ muss (Meyer 2010, 47). Im Weiteren bezeichnet Meyer daher Aristoteles Idee der Polis als das „Verständigungs-Modell“ und spricht der Idee einen Kernsatz zu: „Der Staat ist eine Gemeinschaft von Gleichen“ (ebd., 47).

„Was also der Staatsbürger sei, ist hiernach klar. Jeden nämlich, dem in einem Staat der Zutritt zur Teilnahme an der beratenden und richtenden Staatsgewalt desselben offensteht, haben wir auch als Bürger eben dieses Staates zu bezeichnen und den Staat selbst, um es klar zu sagen, als eine Vielheit solcher Bürger von ausreichender Zahl zu einem selbstgenügsamen (autarkes) Leben“ (Politik III, 1275 b 18 ff.)

Wie weiter oben bereits beschrieben, galt bei Aristoteles als das „Endziel der Staatsverfassung [ist] die Glückseligkeit (eudaimonía) der Staatsbürger (polítês)“ (Politik VII, 1332 a 13ff.). Dieser Gedanke durchzieht das Werk des Philosophen und manifestiert sich als Leitgedanke seiner *Politik*. Glückseligkeit manifestiert sich demnach durch ihr vollendetes Verwirklichen (*enérgeia*) und das Anwenden der Tugend (*areté*), indem der Bürger zum Teilhaber an der Gestaltung des Staates (*pólis*) wird, eben weil das politische Wesen des Menschen auf dem Anwenden der Tugend selbst gründet (vgl. Politik VII, 1332 a 13 – 14). Tugend ist dabei von drei Merkmalen bestimmt: Naturanlage (*phýsis*), Gewöhnung (*éthos*) und Vernunft (*lógos*) (ebd.), „denn zunächst muß man eine bestimmte Natur haben“ (Politik VII, 1332 b 13).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das von Aristoteles bestimmte politische Wesen des Menschen demzufolge auf der Verbindung von Körper, Geist und Seele gründet. In dieser Verbindung handelt der Mensch vernunftgeleitet, rational, sozial und wertorientiert, um sich an der Gestaltung des Staates (*pólis*) zu beteiligen. Dadurch trägt er dem individuellen wie gemeinschaftlichen Streben nach Glückseligkeit Rechnung. Das Ausbilden der benannten Tugenden obliegt dem Staat und kann durch entsprechende staatlich organisierte Lernprozesse im Jugendalter erlernt werden. Die Freiheit und Gleichheit der Menschen untereinander wiederum beruht auf dem Gedanken, dass diese als Staatsbürger (*polítês*) abwechselnd Regierte (*archómenoi*) und Regierende (*árchôntes*) sind und sich umeinander kümmern. Um die benannten Tugenden auszubilden, fordert Aristoteles, dass das staatliche Erziehungssystem „sowohl die verschiedenen Teile der Seele als auch die verschiedenen Aspekte des Lebens und die Arten der menschlichen Tätigkeiten“ berücksichtige (Politik VII, 1332 b 14). Zu den verschiedenen Möglichkeiten menschlicher Handlungen zählen: (a) theoretische und praktische Vernunft als Teil der Seele, (b) Arbeit und Muße als Anteile des

Menschenlebens sowie (c) das Wertschätzen der Tugenden und Tätigkeiten, die dem Streben nach Glückseligkeit förderlich sind (vgl. Politik VII, 1332 b 14).

Aristoteles Vorstellung vom Politischen, als ein kommunikatives „Verständigungshandeln zwischen Gleichen“, ermöglicht dem *zôon politikón*, das öffentliche Leben zu gestalten, obwohl es mit heterogenen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Talente, Wissen, Können, Haltungen und Interessen) ausgestattet ist (vgl. Meyer 2010, 50). Bei dem Kommunikationsprozess werden Divergenzen über das zu Regelnde vorausgesetzt, die es gemeinschaftlich zu lösen gilt, womit dem Wesen nach ein „Beteiligungsanspruch“ offenkundig werde (Meyer 2003, 69 f.). Meyer versteht Aristoteles' Verständnis von Politik als einen Prozess, „in dem aus der ursprünglichen Vielheit freier und gleicher Menschen mit unterschiedlichsten Meinungen, Interessen und Lebensweisen durch Verständigung Übereinstimmung in den Grundfragen entsteht, die allen gemeinsam sind“ (Meyer 2010, 47). Das Charakteristische des Politischen der Moderne ist daher Meyer zufolge die vorherrschende Interessens- und Meinungsvielfalt in eine „Einheit des verbindlichen Handelns“ zu führen, die einer dementsprechenden Regierungsform bedarf (Meyer 2003, 70).

Ausgeschlossen von der freien, gleichen und gemeinschaftlichen Herrschaft innerhalb der Sphäre des Politischen (*pólis*) werden der antiken Zeit entsprechend Frauen und Sklaven (vgl. Meyer 2010, 48; Roth 2003, 42). Aristoteles vollzieht eine kritische Betrachtung der „Weibergemeinschaft“ und grenzt sich von Platons Forderung ab, dass die „grösstmögliche Einheit [sei] das höchste Ziel (*télos*) des Staates“ sei (vgl. Politik II 1261 a 10 ff.). Es wird auf der Trennung von Öffentlichem und Privatem bestanden (vgl. Meyer 2010, 48; Roth 2003, 42). Die Polis (Staat) möchte Aristoteles nicht mit Familie oder Haushalt (*oîkos*) gleichsetzen (vgl. Politik II, 1261 a – 1262 a). Roth konstatiert über die strikte Unterscheidung zwischen Haushalt und Polis, dass Aristoteles der Familie ihre individuelle Freiheit zuspreche, um die Unterschiede einer jeden Familie zu respektieren. Dem Staat (*pólis*) und der Verfassung (*politeía*) werden andere Aufgaben zugesprochen, die sich auf den Freiheitsgedanken innerhalb der Polis beziehen und dort realisieren sollen (vgl. Roth 2003, 42). Meyer führt die Trennung von Politik und Haushalt hingegen auf die „Ungleichheitsbeziehungen im privaten Haushalt“ zurück, denn dort „herrschen nämlich drei Arten von Beziehungen vor, bei denen es immer um ein Verhältnis zwischen Ungleichen geht“ (Meyer 2010, 48). Der Ehefrau tritt der Mann dabei zum Beispiel als „Staatsmann“ gegenüber und den Kindern als „königlicher Vormund“, doch sobald der „Hausherr aber aus der Privatsphäre heraus in die öffentliche Sphäre der Polis tritt, ist der deren Wesen entsprechend, nur noch Gleicher unter Gleichen“ (ebd., 48).

Die Verfassung stellt die Ordnung (*táxis*) des Staates (*pólis*) her und reguliert Staatsämter (*archê*) und Regierung (*políteuma*) (vgl. Politik III, 1275 a – 1280 a 1 – 9). Dabei können Verfassungen bzw. Regierungen nach Aristoteles unterschiedliche Formen haben: Monarchie, Aristokratie und Politie werden von Aristoteles als gute Formen sowie Tyrannis, Oligarchie und Demokratie als schlechte Formen klassifiziert (vgl. Roth 2003, 43). Vor dem Hintergrund der skizzierten Eigenschaften des Menschen als politisches Wesen nach Aristoteles erscheint es aus heutiger Perspektive paradox, dass Aristoteles die Verfassungsform Demokratie als schlechte Form ablehnt. Dazu sagt Roth, dass Aristoteles ärmeren Schichten unterstellt, „blindlings ihren Volksführer [zu] folgen, die ihrerseits nur ihre eigenen Interessen verfolgen“ (Roth 2003, 43). Daher strebe Aristoteles eine Ordnung an, in der Regierende ebenso zu

Regenten werden und das Verhältnis von Armen und Reichen per Zensusstimmrecht im Gleichgewicht gehalten werde (vgl. ebd., 43). Aus diesem Grund sieht Roth Aristoteles' Idee der Mischverfassung „in den *repräsentativen Demokratien* westlichen Typs“ (ebd., 44). Dabei „wurden Verfassungen institutionalisiert, in denen sich die drei Regierungsformen gegenseitig relativieren und balancieren: alle Bürger („Demokratie“) wählen *einige* ins Parlament („Aristokratie“), die wiederum einen zum Kanzler oder Präsidenten berufen, der alleine die Richtlinien der Politik bestimmt („Monarchie“)“ (ebd., 44). Eine Forderung also, die auf repräsentative oder präsidentiale Regierungsformen abzielt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die normativen, moralisch begründeten, politischen Forderungen nach Gleichheit, Freiheit und Gemeinschaft bei Aristoteles auf empirisch gestützte Beobachtungen der Lebenspraxis seiner Zeit beruhen, die auf der Frage basieren, wie das gemeinschaftliche Leben auf Dauer gestützt werden kann (vgl. Meyer 2010, 50). Meyer spricht daher davon, dass das Politische bei Aristoteles im Kern auf eine „menschenrechtlich fundierte Demokratie“ hinweist (Meyer 2010, 50). In punkto Umsetzbarkeit in einer modernen und hoch komplexen Massengesellschaft aber lässt das Modell Fragen offen, weil es auf eine Stadtstaatgröße bezogen ist, Vermögende und Gebildete bei politischen Ämtern Vorrang einräumt und die politischen Ämter nicht auf Zeit und durch Wahlen geschützt sind.

Ähnlich geartete Gedanken wie die hier angeführten von Aristoteles zum politischen Wesen des Menschen und den Möglichkeiten unterschiedlichster Regierungsformen und -arten, speziell der repräsentativen, finden sich auch in den politischen Abhandlungen Kants, in welchen er dem Menschen Freiheit zugesteht und Demokratien als despotisch betrachtet, sofern sie nicht dem Wesen nach einer repräsentativen Regierungsform entsprechen (Kant 1991 [1795]). Die Vorstellungen, die dem 18. Jahrhundert entstammen, bedürfen der näheren Betrachtung.

### 2.2.2 Der vernunftbegabte Mensch bei Immanuel Kant

Immanuel Kant prägte mit seinen philosophisch-systematischen Schriften insbesondere die europäische Philosophiegeschichte. Der Politikwissenschaftler Volker Pesch spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Kants Werke durchaus zu einem „Wendepunkt in der Philosophie“ geführt hätten (Pesch 2003, 128). Wenig verwunderlich erscheint es da, wenn Pesch im Weiteren schreibt, dass seit Kant anders gedacht werde und sich mit dieser Aussage u.a. auf Kants Werk *Kritik der reinen Vernunft* bezieht, in der Kant 1781 der Frage „nach dem (theoretischen) Vernunftvermögen des Menschen und der Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Metaphysik“ nachgeht (ebd., 128). Ausgangsbasis bilden Kants Gedanken darüber, dass einer jeden empirischen Erfahrung ein vernunftgeleiteter Denkprozess vorausgeht, der die Realität des Menschen formt und nicht andersherum.

„Dabei trennt Kant die Vernunft von der Erfahrung und versucht zu zeigen, dass nicht die erfahrbaren Dinge das Denken bestimmen, sondern umgekehrt, das Denkvermögen des Menschen sich die Dinge unterwirft. Das bedeutet: Die *Wirklichkeit* zeigt sich dem Menschen nur aufgrund seines besonderen Erkenntnisvermögens so und nicht anders“ (Pesch 2003, 128).

Relevant für die nachfolgend ausgewählten Kurzschriften zur politischen Philosophie sind Kants philosophisch-systematische Schriften jedoch nur insofern, als dass der oben formulierte

Grundgedanke sich in den Abhandlungen latent widerspiegelt. Der Vollständigkeit halber seien hier drei weitere zentrale Werke kurz erwähnt, die sich ebenfalls mit der auf Vernunft basierten Gestaltung der menschlichen *Wirklichkeit* auseinandersetzen und die These theoretisch zu belegen versuchen: *Die Grundlegung zu Metaphysik der Sitten* aus dem Jahr 1795, die sich mit vernunftbegründeten moralischen Leitsätzen beschäftigt. *Die Kritik der praktischen Vernunft* aus dem Jahre 1788, in der Kant mit seinem *kategorischen Imperativ* selbst ein moralisches vernunftbegründetes Grundgesetz beschreibt, welches lautet: „Handle so, dass die Maxime deines Handelns jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (zitiert nach Pesch 2003, 128 f.). *Die Kritik der Urteilskraft* aus dem Jahre 1790 handelt von Kants Versuch, Erkennen und Handeln zusammenzuführen (vgl. ebd., 129).

Mit Bezug auf Kants Verständnis von Philosophie als „Wissenschaft von den letzten Zwecken der menschlichen Vernunft“, ist zu sagen, dass Kant die Philosophie unter die durch ihn prominent gewordenen vier Leitfragen stellt: „1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? Und 4. Was ist der Mensch?“ (ebd., 129). Die Beantwortung wird bei Punkt 1 der Metaphysik überlassen, bei Punkt 2 der Moral, Punkt 3 der Religion und Punkt 4 beantwortet die Anthropologie (vgl. ebd., 129). Kants Fragen nach dem Wesen des Menschen sind demzufolge eingebettet in die Grundannahme, dass reine Vernunft die empirisch gemachten sinnlichen Erfahrungen bestimmt. Hierzu merkt Pesch kritisch an, dass Kant mit seinem philosophischen Bestreben, die Frage nach dem Wesen des Menschen zu beantworten, die Existenz des Menschen „in Geschichte und Gesellschaft von Erfahrungen“ getrennt und sie „an der Messlatte der reinen Vernunft“ gemessen habe, was ihn zu einem „einflussreichen wie umstrittenen Autor der Neuzeit“ gemacht habe (Pesch 2003, 129). Die nicht unumstrittene These des vernunftgeleiteten Denkens, welche der sinnlichen Erfahrung vorausgeht, findet sich auch in Kants politischen Abhandlungen wieder. Vernunft als Ausgangsbasis bildet hier ebenso den Grundsatz über sein Verständnis zur Aufklärung, die er als den Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit begreift, wie er es selbst in dem Essay *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung* im Jahre 1784 in der *Berlinischen Monatsschrift* formuliert:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Selbstverschuldet* ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muts liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1784, 481).“

Die beiden Termini *Faulheit* und *Feigheit* werden von Kant als Ursachen für Unmündigkeit angeführt, denn es sei „so bequem, unmündig zu sein (vgl. ebd., 481 f.). Von „Vormündern“ eingesperrt, vergleicht er den Menschen mit „Hausvieh“, welches „dumm gemacht“ wurde (vgl. ebd., 482). Demzufolge sei der individuelle Mensch nicht in der Lage, aus der ihm zur „Natur gewordenen Unmündigkeit“ heraus zu gelangen, dies spricht Kant vielmehr der breiten Öffentlichkeit zu, sofern man ihr die Freiheit dazu lasse (vgl. ebd., 483).

„Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken

*öffentlichen* Gebrauch zu machen. [...] Welche Einschränkung aber ist der Aufklärung hinderlich? Welche nicht, sondern ihr wohl gar beförderlich? – Ich antworte: der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der *Privatgebrauch* derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern.“ (vgl. ebd., 484).

*Freiheit*, wie aus dem Zitat hervorgeht, erhält in der politischen Abhandlung Kants einen zentralen Stellenwert und wird auf den *öffentlichen* Gebrauch von Vernunft durch den Menschen bezogen. Hierzu heißt es bei Pesch, dass die „Freiheit des Menschen als einem endlichen, aber vernunftbegabten Wesen“ im Besonderen die Freiheit meint, „sich bei der Gestaltung von Politik und Gesellschaft seiner Vernünftigkeit zu bedienen“ (Pesch 2003, 129). An diese Freiheit sei gleichermaßen Wahrheit geknüpft und zwar jene, die mit dem Gebrauch der aufgeklärten Vernunft einhergehe (vgl. ebd., 129).

Im Weiteren kann kritisch darauf verwiesen werden, dass bestimmte Ausschnitte aus Kants politischen Schriften auch heute noch diskutiert werden, wie beispielsweise Kants These, die besage, dass „Demokratien keine Kriege führen“ (ebd., 129 f.). Die These stammt aus der philosophischen Abhandlung *Zum ewigen Frieden*, in der Kant im Jahre 1795 auf „den Abschluss des Basler Friedens“ reagierte (ebd., 130). Obgleich auch hier Kant seine philosophisch-systematischen Grundannahmen aufgreift, sind diese „in die Form eines völkerrechtlichen Vertrages“ eingebunden, der eigens dazu in sechs *Präliminarartikel*, drei *Definitivartikel*, zwei Zusätzen sowie einem Anhang untergegliedert ist (Pesch 2003, 130; vgl. Kant 1991 [1795]). Im Kontext der Arbeit erhält die angeführte Schrift *Zum ewigen Frieden* eine besondere Relevanz, weil Kant seine theoretischen Annahmen über den Staat als eine „Gesellschaft von Menschen, über die niemand anders, als er selbst, zu gebieten und zu disponieren hat“, kritisch entfaltet (Kant 1991, 197). Aus der Schrift lassen sich Kants Vorstellungen darüber, wie eine „Gesellschaft von Menschen“ organisiert sein sollte, damit ihm zu Folge Freiheit, Gleichheit und Gemeinschaft gesichert werden können, ableiten (ebd., 197 ff.). Für die weiteren Ausführungen sind zunächst die ersten fünf Präliminarartikel „zum ewigen Frieden unter den Staaten“ aus dem ersten Abschnitt zentral, da Kant hier besonders kritisch hervorhebt, dass ein Waffenstillstand nicht Frieden bedeute und Soldaten („stehende Heere“), die für das Töten bezahlt werden würden, zu „Werkzeugen“ und „Maschinen“ degradiert würden, was mit der eigenen Person nicht vereinbar sei (ebd., 196-201). Es folgen die Definitivartikel „zum ewigen Frieden unter Staaten“ (ebd., S. 204-228). Relevant ist hier insbesondere der erste Definitivartikel der besagt, dass die „bürgerliche Verfassung in jedem Staate [soll] republikanisch sein“ soll (ebd., 204). Der Definitivartikel beinhaltet Kants Vorstellungen einer entsprechenden Verfassung, also der republikanischen, die den Friedenszustand dauerhaft sichere, der Kant zu Folge kein „Naturstand“ (*status naturalis*) sei (ebd., 204).

„Die ernstlich nach Prinzipien der Freiheit der Glieder einer Gesellschaft (als Menschen); zweitens nach Grundsätzen der Abhängigkeit aller von einer einzigen gemeinsamen Gesetzgebung (als Untertanen); und drittens, die nach dem Gesetz der Gleichheit derselben (als Staatsbürger) gestiftete Verfassung – die einzige, welche aus der Idee des ursprünglichen Vertrags hervorgeht, auf der alle rechtliche Gesetzgebung eines Volkes gegründet sein muß – ist die republikanische.“ (ebd., 206)

Die zentrale Frage Kants lautet, ob eine republikanische Verfassung die einzige ist, die zum ewigen Frieden führt. Dieser Frage geht er im Folgenden theoretisch nach und beantwortet sie u.a. mit Bezug zu der von Pesch (vgl. 2003) zuvor erwähnten diskussionswürdigen These, die nachfolgend aufgegriffen wird. Demnach erfordert eine republikanische Verfassung die Zustimmung der Staatsbürger, „um zu beschließen, >>ob Krieg sein solle, oder nicht<<“ (vgl. ebd., 206). Kants These besagt, dass sich der Staatsbürger gegen einen Krieg entscheidet, weil er die Kosten für diesen selbst zu tragen hätte. Anders verhalten würde es sich, wenn der Staat durch einen Einzelnen regiert würde, der als „Staatseigentümer“ auf seinen „Lustschlössern“ von der Kriegslast wenig bis gar nichts mitbekommen würde (vgl. ebd., 206). Hier zeichnet sich eine kritische Haltung Kants gegenüber Autokratien ab. Pesch bezeichnet Kants Argument daher zurecht als utilitaristisch, da „ein jeder bestrebt ist, seine Kosten zu minimieren und seinen Nutzen zu maximieren, wird keiner einem so unsicheren Unternehmen wie Krieg zustimmen, außer demjenigen, der ausschließlich gewinnen kann“ (Pesch 2003, 130). Diskussionswürdig ist die These daher schon deshalb, weil zum einen in einem Krieg nicht nur der Staatsbürger Hab und Gut verlieren kann, sondern der Fürst ebenso und zum anderen, weil das Führen von Kriegen u.a. auch auf ideologischem und machbezogenem Gedankengut beruht. Im Weiteren unterscheidet Kant je drei Formen und Arten der Regierung, nämlich Autokratie (Form) als Fürstengewalt (Art/Einer), Aristokratie (Form) als Adelsgewalt (Art/Einige) und Demokratie (Form) als Volksgewalt (Art/Alle). Die Form der Regierung beziehe sich Kant zufolge auf die „Konstitution“, womit der „Akt des allgemeinen Willens“ gemeint ist, „wodurch die Menge ein Volk“ werde (Kant 1991, 207). Vor dem Hintergrund der Frage, wie der Staat von seiner Macht Gebrauch macht, entweder republikanisch oder despotisch, wirkt Kants Aussage, dass eine Demokratie despotisch ist, aus heutiger Perspektive zunächst einigermaßen irritierend.

„Der Republikanismus ist das Staatsprinzip der Absonderung der ausführenden Gewalt (der Regierung) von der gesetzgebenden: der Despotismus ist das der eigenmächtigen Vollziehung des Staats von Gesetzen, die er selbst gegeben hat, mithin der öffentliche Wille, sofern er von dem Regenten als Privatwille gehandhabt wird. – Unter den drei Staatsformen ist die der Demokratie, im eigentlichen Verstande des Wortes, notwendig ein Despotismus, weil sie eine exekutive Gewalt gründet, da alle über und allenfalls auch wieder Einen (der also nicht mit einstimmt), mithin alle, die doch nicht alle sind, beschließen; welches ein Widerspruch des allgemeinen Willens mit sich selbst und mit der Freiheit ist“ (Kant 1991, 207).

Kant spricht sich vehement für eine repräsentative Verfassung aus, bei der die Regierung (Exekutive) von der Gesetzgebung (Legislative) getrennt wird und versteht hier, entgegen der modernen Auffassung, Demokratie als unmittelbare Herrschaft durch das Volk (alle), welche den Akt der Willensbildung direkt vollzieht, ohne die strikte Trennung von Exekutive und Legislative. Dadurch kann es sein, dass sich der Wille von Vielen über den eines Einzelnen bestimmt, was dem allgemeinen Willen aber widerspricht. Wie aus dem Zitat hervorgeht, sind es daher insbesondere zwei Merkmale einer republikanischen Verfassung, die Kant für besonders relevant erachtet: (1) Gewaltentrennung (Exekutive und Legislative) sowie (2) eine repräsentative Regierungsform, in der sich der Akt der Willensbildung per Gewaltentrennung vollzieht (vgl. ebd., 207). Sofern diese Merkmale erfüllt sind, scheint es für Kant zunächst weniger bedeutend zu sein, wie viele Personen regieren, wenn er sagt, „je kleiner das Personale der Staatsgewalt (die Zahl der Herrscher), je größer dagegen die Repräsentation

derselben, desto mehr stimmt die Staatsverfassung zur Möglichkeit des Republikanismus, und sie kann hoffen, durch allmähliche Reformen sich dazu endlich zu erheben“ (ebd., 208). Hierzu sagt Pesch, dass dieser Satz nur vor dem Hintergrund von Kants Forderung nach Gewaltentrennung und einer repräsentativen Regierungsform zu verstehen ist:

„Einzig eine repräsentative Regierungsform, also eine Form, in der ein Oberhaupt die Regierten repräsentiert, bietet Kant zufolge davor Schutz, weil dort Gesetzgeber und Exekutive strikt getrennt sind: Der Gesetzgeber vollzieht seine Gesetze so wenig selbst wie der Exekutor die Gesetze macht. Nur diese Regierungsform sichert die Freiheit der Menschen und die Gleichheit der Staatsbürger und vor dem Recht“ (Pesch 2003, 131).

Kant bestätigt seine These, die besagt, dass republikanisch (repräsentativ) verfasste Staaten (im modernen Sinne demokratisch verfasste Staaten) keine Kriege führen und fordert daher im zweiten Definitivartikel, dass „das Völkerrecht [soll] auf einem Föderalismus freier Staaten gegründet sein“ soll (Kant 1991, 209). Im Weiteren entfaltet er dazu „eine Art Programm für die Pazifizierung der ganzen Welt“, wie Pesch es nennt. Pesch fragt mit Recht, ob 1. Demokratien tatsächlich keine Kriege führen, ob 2. eine demokratische Verfassung wirklich den Frieden sichere und ob 3. „souveräne Staaten in internationalen Bündnissen tatsächlich gleichartige (demokratische) Verfassungen haben müssen, um den (ewigen) Frieden herbeizuführen“ (Pesch 2003, 132-133). Eine Antwort darauf gibt Pesch selbst: „Die Kunst der internationalen Politik besteht gerade darin, unter heterogenen Staaten gemeinsame Spielregeln des friedlichen Umgangs zu finden. (...) Die politische Form und die verfahrenstechnischen Strukturen allein garantieren also den Frieden nicht“ (ebd., 133-134). Auch Benjamin Barber verweist darauf, dass es nicht die eine Demokratie gibt, sondern ein jedes Land seine eigene Form der Demokratie finden muss (vgl. Barber 2003). Das Verständnis von Demokratie beruht auch auf dem Schaffen von Öffentlichkeit und Partizipationsmöglichkeiten, dem Legitimieren von Macht sowie auch auf der politischen Kultur eines Landes (vgl. Barber 2003; Fend 2009; Klafki 2009, Pesch 2003). Zusammenfassend lässt sich daher mit Blick auf die dargelegten politischen Ansichten Kants sagen, dass Kant insbesondere durch seine Forderung nach Freiheit und Gleichheit aller Menschen sowie dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft nach wie vor aktuell und erwähnenswert ist.

### 2.2.3 Der Mensch als politisches Wesen bei Hannah Arendt

„Hannah Arendt (1906-1975) ist eine der bedeutendsten Denkerinnen des 20. Jahrhunderts. In einer Zeit, als Frauen an der Universität noch eine Ausnahme waren, studierte sie u.a. bei Martin Heidegger und Edmund Husserl und promovierte 1928 bei Karl Jaspers“, schreibt der Biograph Alois Prinz in seinem Buch *Hannah Arendt oder die Liebe zur Welt* (Prinz 2013, 2). Und zweifelsohne mag Prinz in Anlehnung an Baule recht damit haben, denn Arendt wird in der Literatur häufig beschrieben als *herausragende Denkerin des Politischen*. In ihren Essays und Werken reflektiert Arendt, in Verbindung mit den Geschehnissen ihrer Zeit, u.a. den Totalitarismus bzw. die totale Herrschaft und interpretiert davon ausgehend die moderne Gesellschaft (vgl. *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* 1996 [im Original: *The Origins of Totalitarianism*]; *Macht und Gewalt* 1996; *Vita activa oder vom tätigen Leben* 2013 [im Original: *The Human Condition*]). Der Philosoph Joachim Weber interpretiert im Kontext dieser Reflektion Arendts Politikverständnis sowie ihre „Auseinandersetzung mit dem menschlichen Tätigsein“ als „Verstehensaspekte humaner Vollzüge zum Schutz gegenüber totalitärer

Prozesshaftigkeit“ (Weber 2003, 154). Zu Arendts Auseinandersetzungen diesbezüglich führt Weber weiter aus, dass „so, wie freiheitliche Handlungsvollzüge prozesshafte Abläufe korrektiv unterbrechen, so bedroht andererseits totalitäre Prozesshaftigkeit den Sinn für politische Freiheit im Gemeinwesen“ (ebd., 154). Arendts Ausführungen über den Schutz vor totalitären Prozessen im Rahmen von sozialen Phänomenen bilden Weber zufolge die Basis der oben aufgeführten Werke (vgl. ebd., 152). Arendts Positionen diesbezüglich werden unterschiedlich kontrovers diskutiert – zustimmend ebenso wie kategorisch ablehnend (siehe Habermas 1987, S. 223 f.).

Nach 1945 aktualisiert Hannah Arendt den aristotelischen Politikbegriff und macht ihn für „moderne Gesellschaften geltend“ (Meyer 2003, 70). Für die weiteren Ausführungen in Kontext der Arbeit ist daher das Werk *Vita activa oder Vom tätigen Leben* zentral, weil hier der Mensch von Arendt als politisches Wesen bestimmt wird. Dabei greift Arendt bei der Definition des Menschen auf Aristoteles Begriff des *zôon politikón* zurück. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildet die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland. Der Mensch als bedingtes, endgültiges und rationales Wesen erschafft sich demnach die Welt und die Bedingungen, in denen er lebt und das obwohl er auch weiterhin „dem Reich des Lebendigen verhaftet“ bleibt (Arendt 2013, 9 und 19). Zentraler Leitgedanke bildet die These: Gerade weil der Mensch ein von der Natur abhängiges Wesen besitzt und durch sein Handeln das Leben strukturiert, hängt seine *Bedingtheit* eng mit dem Politischen zusammen.

„Im Herstellen manifestiert sich das Widernatürliche eines von der Natur abhängigen Wesens, das sich der immerwährenden Wiederkehr des Gattungslebens nicht fügen kann und für seine individuelle Vergänglichkeit keinen Ausgleich findet in der potentiellen Unvergänglichkeit des Geschlechts. (...) In dieser Dingwelt ist menschliches Leben zu Hause (...) Die Grundbedingtheit, unter der die Tätigkeit des Herstellens steht, ist Weltlichkeit, nämlich die Angewiesenheit menschlicher Existenz auf Gegenständlichkeit und Objektivität. (...) Zwar ist menschliche Bedingtheit in allen ihren Aspekten auf das Politische bezogen, aber die Bedingtheit durch Pluralität steht zudem, daß es so etwas wie Politik unter Menschen gibt“ (Arendt 2013, 16-17).

Der menschlichen Bedingtheit liegen Arendt zufolge drei Grundtätigkeiten zugrunde: Herstellen, Arbeiten und Handeln. Arbeit entspricht „dem biologischen Prozeß“ des Körpers und das Herstellen sei der menschlichen Bedingtheit geschuldet, wodurch dieser die Bedingungen seines Lebens selbst erschafft und die erschaffenen Dinge sich wiederum durch den Menschen wandeln (gegenseitiger Bezug) (Arendt 2013, 16 ff.). Relevant im Kontext der Arbeit ist der Handlungsbegriff, den Arendt zugrunde legt. Hier heißt es, „das Handeln schließlich, soweit es der Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen dient, schafft die Bedingungen für eine Kontinuität der Generationen“ (ebd., 18).

„Die Welt, in der die *Vita activa* sich bewegt, besteht im Wesentlichen aus Dingen, die Gebilde von Menschen sind; und diese Dinge, die ohne den Menschen nie entstanden wären, sind wiederum Bedingungen menschlicher Existenz. Die Menschen leben also nicht nur unter den Bedingungen, die gleichsam die Mitgift ihrer irdischen Existenz überhaupt darstellen, sondern darüber hinaus unter selbstgeschaffenen Bedingungen (...)“ (Arendt 2013, 18f.)

Gerade deshalb sieht Arendt Handeln als „politische Tätigkeit par excellence“ an und sagt, „alle menschlichen Tätigkeiten sind bedingt durch die Tatsache, daß Menschen zusammenleben, aber nur das Handeln ist nicht einmal vorstellbar außerhalb der Menschengesellschaft (ebd.,



18 und 33). Ein Handeln ohne die „Anwesenheit einer Mitwelt“ erscheint Arendt unmöglich, insofern wird Handeln an das „menschliche Zusammen“ gebunden und so der Bezug zum *zôon politikon* hergeleitet (ebd., 34). Arendt lehnt sich bei der Klassifizierung des Menschen als ein politisches Wesen im Folgenden eng an den Aristotelischen Politikbegriff an sowie dessen Vorstellung von der Polis. Sie führt aus, dass Aristoteles durch die Polis einen Bereich bestimmt, der „im eigentlichen Sinne“ politisch ist und in welchem Handeln ebenfalls „als die im eigentlichen Sinne politische Tätigkeit“ verstanden wird. In diesem Kontext ordnet Arendt daher auch das Politische einer abgegrenzten Sphäre des gesellschaftlichen Lebens zu, in der das Leben verbindlich bestimmt und der Mensch als politisches Wesen klassifiziert wird.

„Das Entstehen der Polis, die durchaus den Rahmen für das griechische Verständnis von Politik hergibt, hatte zur Folge gehabt, daß ein jeder >>außer seinem privaten Leben noch eine Art zweiten Lebens erhielt (...). Jeder Bürger gehörte von nun an zwei Seinsordnungen zu, und sein Leben war dadurch gekennzeichnet, daß es genau aufgeteilt war zwischen dem, was er sein eigen nannte (...), und dem, was gemeinsam war<<.“ (Arendt 2013, 35).

Wie aus dem Zitat über das Entstehen der Polis deutlich wird, unterscheidet Arendt strikt und, hier auch in Anlehnung an das griechische Modell, zwischen einem öffentlichen Raum als Sphäre des Politischen und dem privaten Raum des Haushalts als der Sphäre des Sozialen<sup>4</sup>. In Arendts Ausführungen über das Entstehen einer Gesellschaft wird deutlich, dass sie die Sphäre des Sozialen als den Raum der Intimität versteht (vgl. ebd., 48). In der Sphäre des Öffentlichen hingegen begegne man sich, um das gemeinschaftliche Leben zu gestalten, weshalb individuelle Neigungen keine zentrale Rolle mehr einnehmen (vgl. ebd., 201).

„Nur ein Privatleben führen heißt in erster Linie, in einem Zustand leben, in dem man bestimmter, wesentlich menschlicher Dinge beraubt ist. Beraubt nämlich der Wirklichkeit, die durch das Gesehen- und Gehört werden entsteht, beraubt einer >>objektiven<<, d.h. gegenständlichen Beziehung zu anderen, die sich nur dort ergeben kann, wo Menschen durch die Vermittlung einer gemeinsamen Dingwelt von anderen zugleich getrennt und mit ihnen verbunden sind, beraubt schließlich der Möglichkeit, etwas zu leisten, das beständiger ist als das Leben. Der private Charakter des Privaten liegt in der Abwesenheit von anderen“ (Arendt 2013, 73).

Öffentlichkeit heißt für Arendt sicht- und hörbar zugleich sein, weil der Menschen nur so überhaupt erst *Wirklichkeit* erfährt, da sonst „die stärksten Kräfte unseres Innenlebens – die Leidenschaften des Herzens, die Gedanken des Geistes, die Lust der Sinne – ein ungewisses, schattenhaftes Dasein“ führen (ebd., S. 62 f.). Mit Bezug auf Platons *Höhlengleichnis* spricht Arendt daher auch vom „unter Menschen Weilen“ (ebd., 17) und meint mit dieser Aussage, „ein Mensch unter anderen zu sein“, um durch das Gespräch mit anderen „etwas über sich

---

<sup>4</sup> Die Unterscheidung kritisiert Habermas auf das Schärfste als „imposante Einseitigkeit“ und unterstellt Arendt eine „bürgerlich distanzierte und karitativ herablassende“ Haltung, die sich in ihrer Auseinandersetzung mit dem Sozialen abzeichne (Habermas 1987, 223-224). Dazu entgegnet Weber kritisch, dass Habermas Arendts Argumentation „für ihre entschiedene Position“ nicht folgt, „sondern ... die Frage nach sozialer Gerechtigkeit mit der nach politischer Freiheit zu einem seiner Meinung nach übergeordneten Anliegen der „Emanzipation von Herrschaft“ verschmelze, „ohne dabei zu erkennen, dass diese Emanzipation lediglich ein negatives Freiheitsverständnis birgt und damit Arendts Konzept pervertiert“ (vgl. Weber 2003, 149).

selbst zu erfahren und mit anderen zusammen die gemeinsame Welt gestalten“ (Prinz 2013, 11; Arendt 2013, 17 u. 31). Darauf bezogen versteht Arendt auch unter dem *politischen Wesen des Menschen*, dass Entscheidungen oder Angelegenheiten durch vernunftorientierte Kommunikation geregelt werden. Arendt zufolge ist der Mensch „ein Lebewesen im Besitz des Logos“ (Arendt 2013, 36 f.). Dazu sagt sie weiter, dass Menschen „nur darum zur Politik begabte Wesen“ sind, weil „sie mit Sprache begabte Wesen sind“ (ebd., 11) und die griechische Art zu leben sich dadurch ausgezeichnet habe, „daß sie vom Reden bestimmt war und daß das zentrale Anliegen der Bürger das Miteinander-Sprechen war“ (ebd., 37). Sprechen und Handeln werden einander ebenbürtig gedacht, weil „von den Tätigkeiten, die in allen Formen menschlichen Zusammenlebens anzutreffen sind, galten nur zwei als eigentlich politisch, nämlich Handeln und Reden“ (ebd., 35). Als Erklärung fügt Arendt an, dass „Politik nur eine Funktion der Gesellschaft ist“ und, „daß Handeln, Sprechen und Denken primär den Überbau sozialer Interessen bilden“ (ebd., 43). Das gemeinsame Erfahren im öffentlichen Raum der *Vita activa* durch Denken, Handeln und Sprechen mit anderen Menschen knüpft Arendt eng an ein damit verbundenes Gefühl von Realität. Deshalb erhält der öffentliche politische Raum die besondere Relevanz, der ihm durch das Vermitteln von *Wirklichkeit* zugesprochen wird. Auf diese Weise wird das Leben der Menschen einer gemeinsamen Welt zuordnet, eben der eingangs erwähnten *Mitwelt*. Und diese Mitwelt, im Sinne eines öffentlichen Bereichs, soll auf Dauer angelegt sein (vgl. ebd., 68). Dies vor dem Hintergrund, weil eine objektive dingliche Welt Menschen verbindet oder trennt:

„Sobald wir anfangen, von Dingen auch nur zu sprechen, deren Erfahrungsort im Privaten und Intimen liegt, stellen wir sie heraus in den Bereich, in dem sie eine Wirklichkeit erhalten, die sie ungeachtet der Intensität, mit der sie uns betroffen haben mögen, vorher nie erreicht haben. Die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen, und hören, was wir hören, versichert uns der Realität der Welt und unser selbst“ (ebd., S. 63).

In der modernen Massengesellschaft aber hat der Fokus auf das Materielle Arendt zufolge zu einem „Realitätsverlust“ und einem damit einhergehenden Gefühl der „Verlassenheit“ bei den Menschen geführt, der für heutige Gesellschaften typisch sei (ebd., 73 f.). Der Mensch ist demzufolge von seinen „stärksten Kräften“ des eigenen „Innenlebens“ abgeschnitten und versteht Öffentlichkeit nicht mehr als das gemeinschaftliche Erfahren von *Wirklichkeit* durch den gemeinsamen Austausch darüber (im Sinne von: ‚Was verbindet und was trennt uns‘) (ebd., 66). Arendt zufolge habe „die Welt die Kraft verloren [hat], zu versammeln, das heißt, zu trennen und zu verbinden“ (ebd., 66). Mit erneutem Rückgriff auf die griechische Polis, verdeutlicht Arendt, dass die Existenz des öffentlichen und des privaten Bereichs voneinander abhängig ist und ein jeder Raum seine Relevanz für den Menschen besitzt (ebd., 77 f.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Arendts Politikbegriff auf der Vorstellung von Reden, Handeln und Denken beruht, die als Voraussetzung dafür dienen, eine geteilte *Wirklichkeit* und gemeinsame *Dingwelt* auf Dauer zu stellen. Mit Blick auf ihr Lebenswerk wird deutlich, dass sie die Philosophie ihres eigenen Politikbegriffs selbst gelebt hat. So wird Arendt beschrieben als ein Mensch, der nicht plante, sondern sich von Ideen inspirieren ließ und sich in und durch die Gemeinschaft erfahren hat (vgl. Prinz 2013).

### 2.2.4 Zusammenfassung

Im Folgenden werden die relevanten Merkmale der drei dargestellten philosophischen Theorien, die im Besonderen auch das Wesen des Menschen betreffen, noch einmal zusammenfassend in einer Tabelle hervorgehoben und beleuchtet.

Menschenbild und der Mensch als politisches Wesen			
	Aristoteles	Immanuel Kant	Hannah Arendt
<b>Menschenbild</b>	<p>Endliches, soziales, wertorientiertes sowie sprach- und vernunftbegabtes Wesen, das nach Glückseligkeit strebt.</p> <p>Der Mensch gründet auf physischen, ethischen und logischen Merkmalen (Verbindung von Körper, Geist und Seele).</p> <p><b>=&gt; zôon politikón, politisches und auf Gemeinschaft ausgerichtetes Lebewesen.</b></p>	<p>Endliches, soziales, vernunftbegabtes Wesen, das zu rationalem Handeln fähig ist, sich dafür aber aus der selbstverschuldete Unmündigkeit befreien muss.</p> <p>Der vernunftgeleitete Denkprozess bestimmt die empirische/ sinnliche Erfahrung.</p> <p><b>=&gt; Der vernunftbegabte Mensch, strikte Trennung von Vernunft und Erfahrung.</b></p>	<p>Endliches, bedingtes, vernunftbegabtes Wesen, das durch sein Handeln die Bedingungen des Lebens selbst schafft.</p> <p>Der Mensch gründet auf physischen, ethischen und logischen Merkmalen (Verbindung von Körper, Geist und Seele).</p> <p><b>=&gt; Der Mensch als politisches und auf Gemeinschaft ausgerichtetes Wesen.</b></p>
<b>Der Mensch als politisches Wesen</b>	<p>Durch Verständigungshandeln zwischen freien und gleichen Menschen, die unterschiedliche Interessen und Meinungen haben, Übereinstimmung in Grundfragen erzielen.</p> <p><b>=&gt; Streben nach Glückseligkeit als Ausgangsbasis für das freiheitliche Leben in der Polis.</b></p>	<p>Durch das Anwenden von Vernunft und dem Schaffen von Öffentlichkeit, die auf vollkommener Freiheit und Gleichheit basiert, sowie dem Nutzen von Gestaltungsmöglichkeiten, soll das gemeinschaftliche Leben reguliert werden (politische Tätigkeit als Gesetzgebung)</p> <p><b>=&gt; Anwenden der Vernunft als Ausgangsbasis für das Gestalten der Öffentlichkeit und Erkennen der Wahrheit</b></p>	<p>Durch vernunftorientierte Kommunikation sowie durch gemeinsames aufeinander bezogenes Handeln im öffentlichen politischen Bereich, sollen die Bedingungen des Lebens geschaffen und auf Dauer erhalten werden.</p> <p><b>=&gt; Reden, Handeln und Denken als Voraussetzung für das auf Dauer stellen einer geteilten Wirklichkeit und gemeinsamen (Ding-) Welt.</b></p>

Tab. 1: Der Mensch als politisches Wesen (eigene Darstellung)

Sphäre des Politischen			
	Aristoteles	Immanuel Kant	Hannah Arendt
<b>Verfasstheit</b>	<p><i>Politie</i></p> <p>Staatsbürger kümmern sich umeinander und sind abwechselnd Regierte und Regierende (Herrschaftsform der Vilen zugunsten des Gemeinwohls).</p> <p>Erziehung sorgt für Ausbildung der Tugenden. Zensusstimmrecht, um Verhältnis von Armen und Reichen im Gleichgewicht zu halten</p>	<p><i>Republikanism</i></p> <p>Gesellschaft von Menschen, über die niemand anderes, als der Mensch selbst, zu bestimmen hat.</p> <p>Staat macht durch Repräsentative Verfassung bei strikter Gewaltenteilung (Exekutive/Legislative) von seiner Macht Gebrauch.</p>	<p><i>Vita activa</i></p> <p>Gemeinsames Handeln von Vielen, das direkt und unmittelbar auf ein Teilhaben am öffentlichen Leben abzielt.</p>
<b>Öffentlicher Raum</b>	<p>Polis (griechischer Stadtstaat), gekennzeichnet durch Freiheit und Gleichheit (freie Männer).</p> <p>Interaktions- und Kommunikationsraum, Staatsgewalt realisiert durch sich selbst versorgende Bürger.</p> <p>Gemeinschaft von Gleichen (Männern).</p>	<p>Öffentlichkeit, gekennzeichnet durch Freiheit und Gleichheit.</p> <p>Freiheit heißt, öffentlicher Gebrauch von Vernunft, um Politik und Gesellschaft zu gestalten.</p>	<p>Sphäre des Politischen, gekennzeichnet durch Freiheit und Gleichheit. = das Gemeinsame/Öffentliche</p> <p>Sicht- und hörbar sein, um <i>Wirklichkeit</i> zu erzeugen und durch das gemeinsame Erfahren das Gefühl von Realität schaffen.</p> <p>Dingliche Welt, die die Menschen verbindet oder trennt..</p>
<b>Privater Raum</b>	<p>Raum der Lebensnotwendigkeiten, der menschlichen Bedürfnisse sowie Raum der Intimität von Familie.</p>	<p>Faulheit und Feigheit halten den Menschen in Unmündigkeit.</p> <p>Metapher des eingesperrten Hausviehs, das sich nicht allein aus der Unmündigkeit befreien kann, nur in der Gemeinschaft.</p> <p>In der Öffentlichkeit kann Vernunft angewendet werden, wenn Gemeinschaft und Freiheit zustande kommen.</p>	<p>Sphäre des Sozialen, gekennzeichnet durch Eigentum und Besitz sowie Intimität.</p> <p>Gekennzeichnet durch die Abwesenheit von anderen, daher keine Gesehen- oder Gehört werden möglich.</p> <p>Eigentum ermöglicht Teilhabe an der Gestaltung von Öffentlichkeit, weil so Lebensnotwendigkeiten abgesichert seien</p>

Tab. 2: Sphären des Politischen (eigene Darstellung)

Merkmale des Politischen			
	Aristoteles	Immanuel Kant	Hannah Arendt
<b>Handeln</b>	Gemeinschaftliches, aufeinander bezogenes Handeln, um den Daseinszweck mit anderen zu ergründen.  Zweck des Handelns, sowohl von Staat als auch von den Einzelnen = Streben nach Glückseligkeit	Handeln vollzieht sich durch den öffentlichen Gebrauch der Vernunft, durch das gemeinschaftliche Gestalten von Politik und Gesellschaft.	Handeln als politische Tätigkeit, weil es dem Gründen und Erhalten des politischen Gemeinwesens dient.  Handeln erfolgt nur in Anwesenheit einer Mitwelt
<b>Kommunikation</b>	Durch Kommunikation und Interaktion zwischen Gleichen innerhalb der Polis erfüllt sich der Daseinszweck.	Der öffentliche Gebrauch von Vernunft beruht auf gleichberechtigtem miteinander Kommunizieren und gemeinsamem Gestalten.	Durch vernunftorientierte Kommunikation werden Entscheidungen getroffen und Angelegenheiten geregelt (politikbegabt = sprachbegabt).
<b>Freiheit</b>	Freies Reden und Handeln innerhalb der Polis (freie Männer)	Mut und Entschlusskraft, sich des eigenen Verstandes öffentlich zu bedienen.	Gemeinsames Denken, Handeln und Reden.
<b>Gleichheit</b>	Jeder ist Regierter und Regierender.	Alle haben Vernunft.	Ebenbürtigkeit durch das aufeinander angewiesen sein.

Tab. 3: Merkmale des Politischen (eigene Darstellung)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass inhaltliche Merkmale und normative Begründungen herausgearbeitet wurden, die das *Wesen* des Menschen betreffen. Die darauf bezogenen Vorstellungen, die den dargelegten philosophischen und politikwissenschaftlichen Demokratietheorien zugrunde liegen, ergaben, dass der Mensch durch die Bedingtheit des menschlichen Lebens an sich die Bedingungen seines Lebens selbst gestaltet bzw. dazu aufgefordert ist, diese zu gestalten. Dazu in der Lage ist er aufgrund seiner Fähigkeit zu rational begründbaren, vernunftgeleiteten und sozial orientierten Handlungen. Denn in seinem Verhalten und seinen Handlungen ist der Mensch auf andere angewiesen. Gemeinsam mit dieser *Mitwelt* ist dem Menschen zudem das Streben nach Glückseligkeit sowie die Möglichkeit des Redens, Handelns und Denkens (vgl. Tbb. 2). Ausgangsbasis bildet die *Vernunft*, um das gemeinsame Leben zu gestalten. Das Leben in der Gemeinschaft wird dabei in Sphären unterteilt, die sich auf das öffentliche und private Leben beziehen. Dies vor dem Hintergrund, dass beide Sphären nicht in allen Belangen eine strikte Teilung erfahren (können). Zentrale Akzentuierung hinsichtlich des menschlichen Wesens erfahren die Aspekte: Kommunikation, Handeln, Freiheit und Gleichheit sowie Solidarität (Gemeinschaft). Die in diesem Zusammenhang abgeleiteten Prinzipien zielen auf das Gestalten der Welt unter Anwesenheit der *Mitwelt* ab (vgl. Tbb. 3).

Es konnte also gezeigt werden, dass sich der Mensch durch ein spezifisches Wesen auszeichnet und gerade auch deshalb nach gemeinsamer Ordnung und Struktur strebt, um das gemeinschaftliche Zusammenleben zu organisieren. Schlussfolgernd kann daher gesagt werden: *Politisch* ist das Wesen des Menschen dann, wenn sich seine Fähigkeit zum Handeln und Kommunizieren auf das Gestalten des gemeinsamen Zusammenlebens mit anderen

konzentriert und fokussiert. Doch im eigentlichen Sinne ist das Wesen des Menschen *sozial*, weil es sich dadurch auszeichnet, dass allen Menschen das Streben nach Glückseligkeit, die Fähigkeit zum Denken, Visualisieren und Verstehen sowie die grundsätzliche Möglichkeit, rational zu handeln, zu kommunizieren, Fragen zu stellen und zu reflektieren gemein ist. Es kann also gesagt werden: Der Mensch zeichnet sich durch spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, die er qua seiner Menschlichkeit in einer sozialen Gemeinschaft entfalten darf, um sich selbst (weiter) zu entwickeln und dabei zugleich Erfahrungen mit anderen zu teilen, die ihn selbst und das gemeinschaftliche Leben betreffen. Die Frage ist daher nun, wie das formale Gestalten einer derartigen Gemeinschaft möglich ist, die das zuvor erarbeitete Menschenbild mit Fokus auf das spezifische Wesen des Menschen berücksichtigt. Welche Form der Herrschaft ermöglicht dem menschlichen Wesen freies, rationales und selbstbestimmtes Handeln und Kommunizieren um die eigene Persönlichkeit und die Gemeinschaft weiter zu entwickeln?

Diese Frage bedingt den Blick auf *Demokratie als Form der Herrschaft*, weil sich dieses politische System als die *Herrschaft durch und mit dem Volk* auszeichnet und somit das zuvor skizzierte Menschenbild aufgreift, da eine Demokratie formal betrachtet auf das selbstbestimmte Handeln und die rationale, unabhängige Urteilsbildung ihrer Bürger\*innen angewiesen ist. Was damit gemeint ist, darum soll es im Folgenden gehen.

### 2.3 Grundannahmen von Demokratie als Form der Herrschaft

Auf Basis der in Kapitel 2.2 erarbeiteten Aspekte eines positiven Menschenbildes, das als Grundlage für eine Demokratie fungiert, erfolgt nun die theoretische Analyse der politischen Ordnung. Gemeint ist die *Form der Herrschaft*, die das Zusammenleben einer Gemeinschaft formal ordnet sowie auf Basis der geforderten normativen, moralisch begründeten, politischen Aspekte regelt. Zu diesen Aspekten zählen: Freiheit, Gleichheit und Gemeinschaft, im Sinne von Solidarität. Was Demokratie als Form der Herrschaft formal auszeichnet, das soll im folgenden Kapitel mittels summarischer Darlegung geklärt werden. Leitende Frage dabei ist: Auf welchen formalen Aspekten gründet eine demokratische Herrschaftsform?

#### 2.3.1 Begriffliche Annäherung: Demokratie

Im Lexikon der Politikwissenschaft heißt es:

„Demokratie (von griech. Demos = Volk und kratein = herrschen), Volksherrschaft, Herrschaft der Mehrheit, der Vielen, in Abgrenzung zu anderen Formen von -> Herrschaft bzw. anderen -> Staatsformen, u.a. der -> Monarchie oder -> Aristokratie, des -> autoritären Regimes oder der -> Diktatur“ (Schultze 2010, 137).

Unter den Oberbegriff *Demokratie* fallen eine Vielzahl von politischen und gesellschaftlichen Ordnungsformen, die auf Volkssouveränität gründen, womit die Herrschaft durch und für das Volk gemeint ist (vgl. Schmidt 2010, 164 f.; Schultze 2010, 136 f.). Das bedeutet, dass in einer Demokratie alle Staatsgewalt vom Volk ausgeht (vgl. Meier 200, 31 ff.; siehe auch Deutsches Grundgesetz). Nach Artikel 20 Absatz 2 des deutschen Grundgesetzes wird die Staatsgewalt daher „vom Volk in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt (und der Rechtsprechung) ausgeübt“. Entscheidungen beruhen demzufolge auf dem Willen des Volkes. Jarass und Pieroth (2006) verstehen die grundgesetzlich verankerte *Volkssouveränität* als normativen Wert, weil

„Staatsgewalt nur vom Volk ausgehen [...], also keine anderen Legitimationsquellen haben“ darf (ebd., 499).

➤ Formale Kriterien einer demokratischen Herrschaftsform

Aus heutiger Perspektive werden folgende zentrale Strukturmerkmale und Grundprinzipien genannt, die eine demokratisch verfasste Herrschaftsform bestimmen (vgl. Schultze 2010, 137):

- (a) Prinzip der Volkssouveränität und politische Gleichheit;
- (b) Bürgerliche Grundrechte sowie rechtsstaatlicher Schutz vor staatlicher Willkür;
- (c) Partizipation der (Staats-) Bürger\*innen und
- (d) soziale Teilhabe sowie Gerechtigkeit.

Hierzu ist zu sagen, dass die „Bundesrepublik Deutschland [ist] in ihrer Verfassung auf das Modell der sozialen Demokratie verpflichtet“ ist und, dass die „Sozialstaatlichkeit [verpflichtet] den Staat zur Schaffung der sozialen Voraussetzungen des Schutzes der individuellen Würde und der Förderung sozial gerechter Verhältnisse“ verpflichtet (Meyer 2010, 79).

Im *Wörterbuch zur Politik* und im *Staatsbürgerlexikon* werden neben den oben aufgeführten Strukturmerkmalen weitere Kriterien beschrieben, durch die eine demokratisch verfasste Gesellschaftsordnung bestimmt ist (vgl. dazu Schmidt 2010, 164; siehe auch Jarass und Pieroth 2006, 499 ff.). Hierunter fallen u.a. direkte oder mittelbare Mitwirkung bei Wahlen, die Gewährleistung von Menschen- und Bürgerrechten, Ausübung der Staatsgewalt durch Gewaltenteilung zwischen den Staatsorganen, Mehrheitsprinzip und ungehindertes Recht auf Opposition sowie Herrschaft auf Zeit. Zusammenfassend kann gesagt werden, der staatliche Rahmen Deutschlands ist durch eine repräsentativ organisierte parlamentarische Herrschaftsform gekennzeichnet, was auf dem Vollzug der Rechtssetzung per Gewaltenteilung basiert (vgl. Avenarius 1992). „Nicht die Identität von Regierenden und Regierten, sondern die *Ableitung* staatlicher Herrschaftsausübung vom Volk (Legitimation) ist Kennzeichen der vom Grundgesetz konstituierten demokratischen Ordnung“ (Avenarius 1992, 109; Hervorhebung im Original). Bedingt durch die Rolle, die dem Volk bei der Ausübung der Herrschaft zugesprochen ist, wird im Folgenden der Blick auf die Rolle des Bürgers bzw. der Bürgerin gerichtet. Leitende Frage ist: Welche Anforderungen werden an die *Bürger\*innen* einer demokratisch verfassten Gesellschaft gestellt? Diese Frage greift konkret auf das in Kapitel 2.2 herausgearbeitete Menschenbild zurück, da eine formal regulierte und demokratische Form der Herrschaft auf die beiden Säulen *Öffentlichkeit* und *Partizipation* gründet, an welche bestimmte Anforderungen und Voraussetzungen geknüpft sind. Mit anderen Worten: eine Demokratie braucht die Unterstützung der Bürger\*innen zur Ausgestaltung des gesellschaftlichen Rahmens. Was bedeutet das für die Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft?

### 2.3.2 Voraussetzungen auf der Subjektebene: Öffentlichkeit

Mit dem englischen Begriff *citizenship* wird im *Lexikon der Politikwissenschaft* sowohl die Zugehörigkeit zu einem politisch organisierten Gemeinwesen gezählt, wie ebenso die daran geknüpften sozialen, politischen und zivilen Bürgerrechte. Nach Rieger ist das Verständnis von *citizenship* unter anderen durch die liberale und konservative Strömungen geprägt (vgl. Rieger 2010, 109). Deutlich werde dies, weil beispielsweise „Abwehrrechte“ dem liberalen

Verständnis von *citizenship* zugeordnet werden, während im konservativen Sinne von aktiver politischer Teilhabe im öffentlichen Raum (Partizipation) gesprochen werde (ebd., 109).

„Citizenship bedeutet die elementare politische Kompetenz des Bürgers, gleichberechtigt mit allen anderen Bürgern die letztgültige Entscheidungs- und Verantwortungsinstanz für alle Belange zu sein, die das Gemeinwesen betreffen. Daraus resultieren gleichermaßen grundlegende Rechte und Pflichten. In diesem Verständnis steht citizenship für eine im umfassenden Sinne wohl verstandene Bürgerrolle als Staatsbürgerschaft (Meyer 2010, 152).

Mit Blick auf die Bürger\*innen als „letztgültige Entscheidungs- und Verantwortungsinstanz“ (ebd.), zählen Jarass und Pieroth (2006) die Werte *Freiheit* und *Gleichheit* als Voraussetzung für die gemeinschaftliche Meinungs- und Willensbildung sowie ein damit einhergehendes Herstellen von *Öffentlichkeit*, um die Herrschaft durch das Volk im oben skizzierten Sinne faktisch zu gewährleisten.

Das *Legitimieren* von politischen Entscheidungen wird ideengeschichtlich auf die Idee eines „politischen Herrschafts-Vertrages“ zurückgeführt, dem der Staatsbürger seine Zustimmung erteilen kann. Durch einen *Gesellschaftsvertrag* (siehe Thomas Hobbes; John Locke) werden „Rechte und Interessen“ zugesichert (Meyer 2010, 152). Beispielsweise betrachten Immanuel Kant und Jürgen Habermas im Rahmen ihrer Theorien den grundsätzlichen Einbezug aller von der politischen Verfasstheit eines Gemeinwesens Betroffenen als gleichgestellt. Auf dieser Basis fordern sie, dass „Ziele, Grundnormen und Entscheidungsverfahren“ dementsprechend gestaltet werden müssen, basierend auf der Voraussetzung der Prinzipien: Freiheit, Gleichheit und Gemeinschaft (ebd., 153). Mehr dazu in Kapitel 2.4.

Mit Blick auf die zuvor dargestellten inhaltlichen und formalen Aspekte einer *Demokratie* als Form der Herrschaft wird ersichtlich, dass ein derartiges politisches System auf einen gemeinsamen Grundkonsens in Verbindung mit gesellschaftlich relevanten und politischen Entscheidungen angewiesen ist. Hierunter fallen beispielsweise sowohl Bürgerrechte sowie im Grundgesetz verankerte Grund- und Menschenrechte, die Bürger\*innen zugesichert werden (vgl. Meyer 2010; siehe auch Diedrich 2008; Sutor 1996). Relevanz erhält in diesem Punkt insbesondere das Grundgesetz vor dem Hintergrund, dass sich die Grundrechte erst durch den Staatsbürger selbst realisieren, indem sie interpretiert, reflektiert und schließlich im gesellschaftlichen Kontext ausgestaltet werden (vgl. Meyer 2010, 154; Diedrich 2008, 31;). DIEDRICH postuliert im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Grundrechte, dass sie „eine immer neue Aushandlung des geltenden Grundkonsens notwendig“ machen, weil sie nicht als „feststehende Wertordnung“ verstanden werden sollen (Diedrich 2008, 31). In dieser Aussage manifestiert sich die Forderung nach einer generellen Bereitschaft zum Handeln, durch die sich der (*mündige*) Staatsbürger auszeichnen kann, um bestehende Ordnungen zu verändern. Festgelegte Grund- und Menschenrechte sichern demzufolge die „Grenzen des Politischen Handlungsraumes“. *Citizenship* wird daher als *Meta-Kompetenz* verstanden werden, um auf Basis dieser Rechte „offene politische Gestaltungsfragen“ aufzuwerfen und zu diskutieren (Meyer 2010, 154).



Zu den zentralsten Grundrechten einer demokratischen Gesellschaft gehören u.a.:

Artikel 1, Abs. 1-3 GG:

- 1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Artikel 2, Abs. 1-2 GG:

- (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.
- (2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Nach Abendschön bilden diese Werte, die aus Grund- und Menschenrechten resultieren, sowie davon abgeleitete „instrumentelle Werte“ die „Legitimationsgrundlage für situationsbezogene soziale Normen, die ein geregeltes gesellschaftliches Zusammenleben ermöglichen“ (Abendschön 2010, 49). *Normen* sind demzufolge vermittelte Soll-Erwartungen, denen sie eine handlungsleitende Wirkung zugesprochen wird, weil sie das Handeln und Denken von Menschen mitbestimmen. Der Grundkonsens einer gesellschaftlichen Ordnung beruht auf eben solchen Werten und Normen (vgl. ebd., 49 ff.). Mit Blick auf die Vorstellungen über den *mündigen* (Staats-)Bürger unterscheidet Abendschön zwischen politischen und demokratischen Werten sowie bürgerlichen Normen. Politische Werte bezeichnen ihr zufolge „Vorstellungen des Wünschenswerten von Individuen oder Gruppen“ (Abendschön 2010, 60 f.). Die aus den Grund- und Menschenrechten abgeleiteten Werte und Normen werden auf das politische System und den politischen Prozess bezogen, weil auf diese Weise beurteilt werden kann, ob politische Phänomene (z.B. Steuerabgabe, Ressourcenverteilung) sinnvoll oder nicht sinnvoll sind (ebd., 61).

„Welche politischen Vorstellungen die Wünschenswerten Individuen letztlich vertreten, hängt auch von Sozialisationsprozessen ab. Die Tatsache, dass Menschen in unterschiedlichen sozialen ‚Welten‘ leben und verschiedenen sozialen und politischen Gruppen angehören, in denen jeweils für diese Welten typische Werte vermitteln und inkorporiert werden, weist darauf hin, dass es auch unterschiedliche *kollektive* Vorstellungen bezüglich des gesellschaftlich und politische Wünschenswerten gibt (ebd., 61).“

Zur Funktion eines politischen Systems gehört, dass der Bürger ebenso „die Grundprinzipien der Demokratie, das heißt demokratische Werte und Normen“ teilt und befürwortet (ebd., 63), im Sinne einer Art *kritischen Loyalität* gegenüber dem System, wie von Klafki postuliert (vgl. 2002, 54). Unter demokratisch geltenden Werte werden verstanden: Freiheit, Gleichheit, Partizipation, Solidarität, Toleranz und Achtung vor Gesetzen und Rechten (ebd., 65). In Anlehnung an Fend (2009; 16 ff. vgl. auch 1998, 136) und Oesterreich (vgl. 2002, 22) sowie an „zentrale Zielsetzungen der politischen Bildung“ besteht Abendschön zufolge die

„Unterstützung in Demokratien“ auf dem Akzeptieren von Grundwerten, dem Einhalten demokratischer Werte und Normen sowie dem verstehenden Wissen um politische Prozesse in der Realität (ebd., 65). In diesem Zusammenhang wird die Rolle der (politischen) *Bildung* zum *mündigen* (Staats-) Bürgers hervorgehoben, die auch Diedrich im Kontext der „Auseinandersetzung mit den Inhalten der Verfassung und den Erfordernissen einer demokratischen Gesellschaft“ aufgreift (Diedrich 2008, 32). Unter einem mündigen (Staats-) Bürger lässt sich

„ein Individuum verstehen, welches sich durch Kenntnisse über die Grundregeln eines demokratisch verfassten Rechtsstaats und gesellschaftlicher Zusammenhänge auszeichnet sowie die Werte und Normen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung begreift und anerkennt. Gleichzeitig verfügt es über die kritische Analysefähigkeit, achtet die Menschenwürde und die Gleichberechtigung von Mann und Frau, zeigt sich kooperationsfähig und kompromissbereit und zeichnet sich durch aktive Toleranz, politische Handlungskompetenz, allgemeine Sozialkompetenz und die Bereitschaft aus, nicht nur interessensgeleitet, sondern demokratisch zu handeln“ (Abendschön 2010, 67).

In Verbindung mit der schulischen *Integrationsfunktion* hebt Klafki die Rolle der Kritikfähigkeit eines *mündigen Bürgers* besonders stark hervor, um im Sinne einer „rationalen Aufklärung“ wahrgenommene „manipulative“ oder „unreflektierte Ideologievermittlung“ kritisch zu hinterfragen (Klafki 2002, 54). Eine Grundhaltung, die er als „kritische Loyalität“ bezeichnet (ebd., 54; vgl. Diedrich 2008, 33). Da die *Integrationsfunktion* von Schule eng in Verbindung mit der Thematik der Arbeit steht, wird im dritten Kapitel auf Klafkis Forderung nach *kritischer Loyalität* noch einmal vertiefend eingegangen.

Vor dem Hintergrund des Dargestellten versteht Diedrich „mündige Bürgerschaft“ als „spannungsreiches Verhältnis zwischen Normativität, kritischer Urteilsfähigkeit und Beteiligungsbereitschaft“ (Diedrich 2008, 33). Demnach gehe es darum, normative Setzungen zu verstehen, zu reflektieren und zu interpretieren, um sie den jeweils vorherrschenden Verhältnissen entsprechend zu verändern (vgl. Diedrich 2008, 33). Sybille Reinhardt differenziert daher die Rolle des Bürgers und ordnet sein Handeln unterschiedlichen Teilsystemen zu:

„Staatsbürger sind wir im politischen System der Demokratie, als Wirtschaftsbürger handeln wir im ökonomischen Teilsystem, und schließlich sind wir Mitglieder und Teilhaber vielfältiger gesellschaftlicher Gruppierungen und Institutionen“ (Reinhardt 2004, 2)

Als Sphäre für das kollektive Handeln und den öffentlichen Diskurs der Bürger\*innen wird der institutionell gefasste Rahmen der *Zivilgesellschaft* aufgefasst, der „zwischen Privatbereich und Staat wirksam“ ist (Thiery 2010, 1248). Die *Zivilgesellschaft* setzt sich aus einem Konglomerat organisierter Interessensverbünden zusammen, zu denen u.a. Bürgerinitiativen, Bürgerrechtsgruppen, Verbände sowie Kultur- und Bildungseinrichtungen zählen. Wobei die Zivilgesellschaft weniger aus politischen Machtinteressen handelt, als vielmehr, um Einfluss auf politische Entwicklungen in Verbindung mit staatlichen Institutionen oder politischen Parteien zu nehmen (vgl. ebd., 1248). In Anlehnung an den Liberalismus und bezugnehmend auf John Locke wird die *Zivilgesellschaft* als eigenständiger Handlungsraum dem Staat gegenüberstehend gedacht. Selbstregulierung, Pluralität und Autonomie der Bürger\*innen gelten als gesichert, wenn Freiheit sicher gestellt ist und der Bürger seine Rechte gegenüber

dem Staat wahrnimmt (vgl. ebd., 1249). Im konservativen Sinne wird unter *Zivilgesellschaft* der Prozess der *Demokratisierung* verstanden, um eine „öffentliche Sphäre der Meinungs- und Willensbildung (Hannah Arendt)“ dem institutionalisierten Parteiensystem gegenüberzustellen (ebd., 1249). Relevant im Kontext der Arbeit ist das *deliberative Verfahren* nach Jürgen Habermas, das im Zusammenhang mit *Zivilgesellschaft* sowohl liberale als auch republikanische Aspekte aufgreift und sich am „Ideal einer freien Öffentlichkeit“ orientiert (vgl. ebd., 1249). Öffentliche und private Sphäre werden miteinander verknüpft, um herauszufinden, wie über gesellschaftliche Prozesse im privaten Rahmen gedacht wird. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Modell nach Habermas erfolgt in Kapitel 2.4<sup>5</sup>.

### 2.3.3 Politische Teilhabe: Partizipation

Aus der Betrachtung der Voraussetzungen an den (Staats-) Bürger (*citizenship*) ist hervorzuheben, dass politische Gestaltungsmomente auf die Aktivität der Bürger\*innen angewiesen ist, das heißt auf die Handlungsbereitschaft zur *Partizipation* an politischen Prozessen. *Partizipation* allgemein verstanden als Beteiligung, Teilhabe oder Teilnahme erhält dadurch eine zentrale Rolle in Verbindung mit dem Akt der politischen Willensbildung in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen (Schultze 2010, 723). Was konkret damit gemeint ist, dem soll daher im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

#### ➤ Ziele und Maßnahmen von *Partizipation*

Im Zentrum der sozialwissenschaftlichen Diskussion um *Partizipation* steht die Forderung danach, dass Individuen und Institutionen in Entscheidungs- und Willensprozesse einbezogen werden. Hierfür werden emanzipatorische, legitimatorische sowie Gründe der gesteigerten Effektivität angeführt (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010, 11). *Partizipation* somit konnotiert als „Gestaltungsprinzip von Institutionen“ und „handlungsleitendes Paradigma“ soll demnach den Selbsterhalt sichern, soziales Vertrauen stärken sowie den Aufbau sozialen Kapitals befördern (Betz/Gaiser/Pluto 2010, 11ff.). Darauf ergibt sich die Frage, wie Individuen „befähigt werden können, ihre Rechte einzufordern und wie ihre Entscheidungsfreiheit gestärkt werden kann“ (ebd., 13). Zu fragen ist daher, welche Maßnahmen vorausgesetzt werden, die zu einer Befähigung führen sollen.

Im Rahmen des politikwissenschaftlichen Diskurses wird unter *politischer Partizipation* eine wesentliche Säule neben *Öffentlichkeit* innerhalb des politischen Systems verstanden (vgl. Meyer 2010; 140 f. Fatke/Schneider 2005, 7f.). *Partizipation* gehört in demokratisch verfassten Gesellschaftsordnungen zum Kernelement der Teilhabe an politischen Prozessen. Vordergründig wird dabei das aktive und eigenständige Teilhaben, Mitwirken und Mitentscheiden zur gemeinsamen Gestaltung der (Lebens-) Verhältnisse auf Basis von demokratiepolitischem Wissen und Können angesehen (vgl. Diedrich 2008, 31-36 u. 99; Fatke/Schneider 2005, 7). Fatke zählt daher *Partizipation* neben der Herstellung von

---

<sup>5</sup> Der Vollständigkeit halber sei noch die herrschaftskritische Position in Tradition des marxistischen Philosophen Antonio GRAMSCI genannt, in der Zivilgesellschaft „als kulturelle Sphäre neben Wirtschaft und Politik“ verstanden wird (vgl. ebd., 1250). Gramscis Verständnis von *Zivilgesellschaft* weist auf in ihr enthaltene Machtstrukturen hin, die sich ambivalent gegenüber Demokratisierungsprozessen verhalten (ebd., 1250).

Öffentlichkeit zu den wichtigsten Grundpfeilern eines demokratischen Gemeinwesens auf (vgl. Fatke/Scheider 2005, 7). Betz u.a. verstehen *Partizipation* als „Verfahren, Strategien und Handlungen“, durch die „die Bürgerinnen und Bürger Einfluss auf politische Entscheidungen und Macht“ nehmen (Betz/Gaiser/Pluto 2010, 11 ff.).

Zum Akt der Willensbildung konstatiert Meyer, dass das demokratische Gemeinwesen „wie keine andere politische Herrschaftsform von der Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an der politischen Meinungs- und Willensbildung und am politischen Entscheidungsprozess“ lebe. Dadurch erhalte Partizipation neben der Herstellung von Öffentlichkeit eine tragende Bedeutung, da „der Legitimitätsanspruch von Demokratie gefährdet und im Zweifelsfalle auch widerlegt wäre, wenn in einem demokratischen Gemeinwesen eine kleine Gruppe von Akteuren die Meinungs- und Willensbildung unter Ausschluss der Mehrheit der Gesellschaft monopolisieren würde“ (Meyer 2010, 142; Meyer 2006, 151 u. 2003, 34).

„Dem qualitativen Politikbegriff der Erzeugung politischer Handlungseinheit aus der Vielheit von Interessen, Wertungen und Meinungen durch Verständigung entsprechen letztlich allein die Legitimationsidee und das Entscheidungsmodell der rechtsstaatlichen Demokratie. Zum einen geht es um die grundlegenden Bedingungen freier politischer Entscheidungen auf der Basis gleicher Rechte und gleicher politischer Handlungschancen. Diese müssen durch angemessene Formen der Organisation (...) gewährleistet werden. (...) Denn um wirklich gleichberechtigt an den Beratungen und Entscheidungen ihres Gemeinwesens teilhaben zu können, müssen die tatsächlichen Handlungschancen der Bürger ein Mindestmaß an Gleichheit erfüllen<sup>6</sup>“ (Meyer 2010, 70).

Abschließend kann noch gesagt werden, dass zwischen *konventioneller und unkonventioneller Partizipation*<sup>7</sup> unterschieden wird (vgl. Meyer 2010, 144; Barnes und Kasse 1979, 723).

---

<sup>6</sup> Im Kontext der Diskussion zur politischen Beteiligung durch die Bürger\_innen wirft Meyer die Frage auf, wie eine Beteiligung an internationalen Entscheidungen im Rahmen einer fortschreitenden Globalisierung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozessen überhaupt gewährleistet werden könne (Meyer 2010, 71). Eine Frage, die neben der nach sozialer Chancengleichheit, ihre Brisanz und Aktualität nicht verloren hat.

<sup>7</sup> Grundsätzlich werden im politikwissenschaftlichen Diskurs zwei übergeordnete Formen von Partizipation unterscheiden. Je nachdem, welches politikwissenschaftliche Demokratiemodell und -verständnis zugrunde liegt, wird zwischen einem instrumentellen oder einem normativen Verständnis von politischer Partizipation unterschieden (vgl. Meyer 2010, 145). Im Rahmen eines instrumentellen Verständnisses von *Partizipation* geht im Kern „um die Frage der nachhaltigen Stabilität demokratischer Systeme durch Beteiligung und Identifikation“ (Meyer 2010, 145). Diese Form wird daher auch als *zweckrationale und konfliktorientierte Teilhabe* bezeichnet, weil „die Bürger freiwillig, individuell und/oder kollektiv im Verbund mit anderen“ Aktionen unternehmen, „um polit. Entscheidungen direkt oder indirekt zu ihren Gunsten zu beeinflussen“ (Schultze, 723). *Normative Partizipation* hingegen erscheint nicht nur als „Mittel zum Zweck, sondern auch Ziel und Wert an sich“ (ebd., 723). Bei dieser Form der Teilhabe geht es sowohl um das Durchsetzen von Interessen sowie auch um das Einflussnehmen auf politische Geschehnisse. Im Vordergrund steht demnach die „Selbstverwirklichung im Prozeß des direkt-demokratischen Zusammenhandelns und um polit.-soziale Teilhabe“ in möglichst vielen Bereichen der Gesellschaft (ebd., 723). *Normative Partizipation* wird deshalb als „konsensorientiert“, „kommunitär“ und „expressiv“ klassifiziert (ebd., 723; vgl. Meyer 2010, 145). Zu fragen ist: „Welches Maß an Partizipation wie vieler Bürgerinnen und Bürger eine Demokratie zur vollgültigen Demokratie macht“ (Meyer 2010, 145). Mit anderen Worten: Wie viel politische Teilhabe ist nötig, damit eine Demokratie zur Demokratie wird?

*Konventionelle Partizipation* umfasst dabei u.a. die Teilnahme an Wahlen, Bürgerinitiativen, Parteimitgliedschaft, Lektüre von politischen Zeitungen, politische Diskussionen im Freundeskreis sowie Teilnahme an politischen Veranstaltungen. Zu *unkonventionellen Formen* von *Partizipation* zählen u.a. Demonstrationen, Hausbesetzungen, Boykottbewegungen, unangekündigte Streiks sowie Petitionen. Aus dem bisher Dargestellten lässt sich schlussfolgern, dass ein politisches System, das auf Basis einer demokratisch verfassten Form der Herrschaft gründet, auf einen aktiven und handlungsbereiten (Staats-) Bürger angewiesen ist. Handlungsbereitschaft zielt dabei verstärkt auf aktive Teilhabe zur gemeinsamen Gestaltung von Meinungs- und Willensprozessen ab. Ferner gründet sie auf einem Verständnis von *kritischer Loyalität*, wodurch auf Basis von Werten und Normen politische, soziale, ökonomische und kulturell bedingte Phänomene unabhängig beurteilt und hinterfragt werden können (Mündigkeit). Ein derartiges Verständnis von demokratischen Prozessen macht nun die Frage nach geeigneten Verfahrensweisen relevant, die sich mit der konkreten Ausgestaltung einer demokratischen Herrschaftsform befassen. Demokratietheorien beinhalten entsprechende Verfahrensmodelle, um ein handlungsleitendes Verständnis von Demokratie zu definieren, das Demokratisierungsprozesse in Gang setzt. Hierzu ist zu sagen, dass in der Literatur zwischen realistischen und partizipatorischen Demokratietheorieformen unterschieden werden. Zu den partizipatorisch-deliberativen Demokratieverfahren zählen u.a. die Ansätze von: Jürgen Habermas (Deliberatives Demokratiemodell, 1995 [1987]), Anthony Giddens (Dialogische Demokratie, 1997) und Benjamin Barber (Strong Democracy, 2003 [1984]). (Näheres hierzu Meyer 2010, 77 ff.).

„Die deliberative Demokratie (...) rechnet damit, dass die Bürger mit ihren jeweiligen sozialen, kulturellen und ökonomischen Interessen in die politische Sphäre eintreten, aber mit der staatsbürgerlichen Bereitschaft in einem Prozess der öffentlichen Deliberation ihre eigenen Interessen in dem Maße zur Disputation zu stellen, wie dies durch gute Gründe im Interesse des Gemeinwohls nahegelegt wird. Angestrebt wird von allen eine Verständigung über die gemeinsamen Angelegenheiten auf dem Wege einer argumentativen Beratung“ (Meyer 2010, 77).

Ausgehend von dem vorab skizzierten Menschenbild, das als positiv angesehen werden kann, weil dem Menschen ein grundsätzliches Interesse an politischen Prozessen zugeschrieben wird, werden der Arbeit zwei partizipatorisch-deliberative Demokratieverfahren zugrunde gelegt. Diese zeichnen sich durch ihre Fokussierung auf ein positives Menschenbild sowie auf Deliberation und kommunikative Handlungen mittels Diskurs und Diskussionen aus, die im Ergebnis nicht zwingend einen Konsens anstreben.

### 2.4 Partizipative Demokratieverfahren

Das deliberative Verfahren nach Habermas wurde ausgewählt, weil der Begründer Habermas als ein zentraler Vertreter der *Kritischen Theorie* in Deutschland gilt und seit längerem in der Politikwissenschaft herangezogen wird, um die Bedeutung von gleichberechtigter Kommunikation und Handeln zu erläutern. Das dialogische Modell von Giddens wird zwar seltener im politikwissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen, der Ansatz ist jedoch durch den ihm inhärenten Strukturbegriff und der zugrundeliegenden Strukturationstheorie für die Arbeit interessant und wird aufgegriffen, weil Subjekt und Struktur aufeinander bezogen und miteinander wechselwirkend verstanden werden (mehr dazu in Kapitel 4).

Die Bearbeitung der Demokratietheorien von Habermas und Giddens beruhen auf vier zusammenhängend dargestellten Analyseschritten:

- (1) Grundannahmen und Ziele
- (2) Zentrale Merkmale und Begriffe  
(Kommunikation, Legitimation, Partizipation und Macht)
- (3) Menschenbild
- (4) Bedingungen und Grenzen

Zunächst werden Grundannahmen und Ziele der Modelle skizziert, um einen inhaltlichen Überblick über die zugrundeliegenden Ideen zu geben. Darauf folgt das Verständnis von Kommunikation, welches den jeweiligen Konzepten inhärent ist und den prozesshaften Charakter der Verfahren in Bezug auf bürgerschaftliche Partizipation und Öffentlichkeit bildet. Im Anschluss daran wird jeweils das Menschenbild betrachtet sowie Bedingungen und Grenzen des Modells aufgezeigt. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der Thematik der Arbeit, weil an die gewählten partizipatorischen Verfahren spezifische Interessen, Anforderungen und normative Erwartungen gekoppelt sind, die sowohl handlungsleitend wirken, als auch Handlungsspielraum gewähren und das konkrete Umsetzen von demokratischen Prozessen durch den Bürger betreffen. Gerade deshalb ist es sinnvoll, die zugrunde liegenden Vorstellungen über den Menschen, seine Fähigkeiten und seine Handlungsmöglichkeiten zu betrachten. Über die Wirkung politischer Ideen und Interessen, die handlungsleitende Antriebskraft für politische Prozesse besitzen, kann gesagt werden:

„Die Art, wie sie aufeinander antworteten und neue Probleme aufgriffen, war dabei immer durch ihre unterschiedliche Akzentuierung der politischen Grundwerte und ihre handlungsleitenden Interessen bedingt“ (Meyer 2003, 174).

Der Fokus bei der nachfolgenden theoretischen Analyse liegt auf den politischen Grundwerten und handlungsleitenden Interessen. Aussagen werden aus den Primärquellen durch Auslegungen aus der Sekundärliteratur untermauert.

### **2.4.1 Deliberative Demokratie bei Jürgen Habermas**

Auf die Gedanken der amerikanischen Rechtstheorie der 1980er Jahre zurückgreifend, entfaltet einer der prominentesten Vertreter der *Kritischen Theorie*, Jürgen Habermas, 1992 in seinem Buch „Faktizität und Geltung“ seine Überlegungen eines deliberativen Demokratiemodells, basierend auf der Vorstellung einer politischen Öffentlichkeit, die eine gleichberechtigte, vernunftgeleitete und freie Kommunikation anstrebt. Bei der Skizzierung seiner Überlegungen folgt Habermas der Denkrichtung einer „linken Sozialwissenschaft, die auf Max Horkheimer (1895-1973) und Theodor W. Adorno (1903-1969) zurückgeht (vgl. Buchstein 2003, 255). Besondere Relevanz im Kontext der Arbeit erhält das deliberative Demokratiemodell Habermas insbesondere deshalb, weil darin das Bild eines aufklärungsfähigen und rational handelnden Bürgers zugrunde gelegt ist:

„Die politischen Überzeugungen von Bürgern sind nicht nur aufklärungsbedürftig, sondern im großen Maße auch aufklärungsfähig. Als wirksamstes Mittel sehen sie die politische Kommunikation der Bürger untereinander an“ (Buchstein 2003, 259).

Das gemeinsame politische Kommunizieren der Bürger steht im Vordergrund und wird als Mittel verstanden, um legitime politische Entscheidungen zu treffen (vgl. Buchstein 2003, 257).

### **2.4.1.1 Grundannahmen und Ziele des deliberativen Modells**

Der Begriff *Deliberation* (lat. *deliberare* = abwägen, beraten) wird im Lexikon der Politikwissenschaft sinngemäß als Abwägen, Beraten oder beratende Rede definiert (Schultze 2010, 133). *Deliberation* lässt sich als fachlicher Ausdruck einer Kommunikation auf argumentativer Basis klassifizieren. Zentral für das Legitimieren von Entscheidungen ist die Qualität des Diskurses innerhalb eines öffentlichen Raums, der einer Entscheidung vorangeht. Der öffentliche Raum mit Forumscharakter dient dazu, „politische Positionen und Interessen“ auszutauschen sowie „argumentative Verständigungsprozesse“ zu ermöglichen (Meyer 2010, 78). Mit Blick auf den sich dabei ergebenden prozesshaften Charakter verstehen Steenbergen u.a. das deliberative Demokratiemodell auch als „process in which political actors listen to each other, reasonably justify their initial preferences through a process of discourse about competing validity claims“, um eine politische Entscheidung herbeizuführen (Steenbergen/Bächtiger/Spörndli/Steiner 2003, 21).

„Doch die Erwartungen, die an deliberative Prozesse adressiert werden, sind hoch. Von einem Gespräch wird erwartet, dass es – wenn es „nur“ auf richtige Weise institutionalisiert ist – zu einem rationalen Umgang miteinander beiträgt; von deliberativen Prozessen wird angenommen, dass sie die beteiligten Personen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen als Bürger animieren; und von den Ergebnissen deliberativer Prozesse wird deshalb angenommen, dass sie eine größere Rationalität und damit eine höherrangige Legitimität beanspruchen dürfen“ (Buchstein 2003, 258).

Das deliberative Demokratiemodell lässt sich auf den aristotelischen Begriff des Politischen als einem Verständigungsprozess unter Gleichen zurückführen. (vgl. Meyer 2009, 78). Der Prozess basiert auf einer von den Bürger\*innen geteilten Ethik und wird zudem durch deren Argumentationsfähigkeit ermöglicht (vgl. ebd., 78).

„Das Modell der deliberativen Demokratie basiert auf der Prämisse, dass sich die Staatsbürger letztlich unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit immer auf ein gemeinsames Verständnis gerechten, politischen Handelns einigen könnten, sofern ihnen die Gelegenheit und die Zeit zu einem unbegrenzten Austausch der Argumente zur Verfügung stünden“ (Meyer 2010, 78).

Im Lexikon der Politikwissenschaft wird deliberative Demokratie als normatives Demokratiemodell definiert, das auf „auf die Überzeugungskraft systematischer Erwägungen und Schlussfolgerungen in öff. Debatte und auf verständnisorientiertes, kommunikatives Handeln der Bürger setzt“ (Schultze 2010, 133).

### **2.4.1.2 Kommunikation als Ausdruck politischen Handelns in der Öffentlichkeit**

Das Betrachten eines politischen Prozesses aus diskurstheoretischer Perspektive beruht nach Buchstein auf Habermas Bestreben, das „Verhältnis von Volkssouveränität und Freiheit in der Demokratie“ gleichzusetzen (Buchstein 2003, 257). Diese These begründet Habermas ausführlich in seinem Werk *Faktizität und Geltung*.

Einen zentralen Stellenwert nimmt das kommunikative Handeln der Bürger\*innen ein. Kommunikatives Handeln setzt „Sprache als Medium einer Art von Verständigungsprozessen“ voraus, „in deren Verlauf die Teilnehmer (...) gegenseitig Geltungsansprüche erheben, die akzeptiert und bestritten werden können (Habermas 2011, 148).

„Äußerungen, die mit Ansprüchen auf normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit in ähnlicher Weise verknüpft sind wie andere Akte auf propositionale Wahrheit und Effizienz, erfüllen die zentrale Voraussetzung für Rationalität: sie können begründet und kritisiert werden“ (Habermas 1995, 35 f.).

Dementsprechend ist die deliberative Theorie auf einen demokratischen Verfahrensverlauf bezogen, der auf Basis von Diskursen und Verhandlungen, „Kommunikationsformen institutionalisiert, die für alle verfahrenskonform erzielten Ergebnisse die Vermutung der Vernünftigkeit begründen sollen“ (Habermas 2009, 368). Hierfür setzt Habermas *Handlungsnormen* voraus, deren Gültigkeit alle an den *rationalen Diskursen* Beteiligten zustimmen (ebd., 138). Relevant für das Diskursprinzip ist die *Öffentlichkeit*, die Habermas zufolge „ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen“ darstellt (Habermas 2009, 436).

„Meinungen lassen sich explizit in der Form von Aussagen darstellen. Diesen Begriff des Wissens will ich ohne weitere Klärung voraussetzen, denn Rationalität hat weniger mit dem Haben von Erkenntnis als damit zu tun, wie sprach- und handlungsfähige Subjekte *Wissen erwerben und verwenden*. In sprachlichen Äußerungen wird Wissen explizit ausgedrückt, in zielgerichteten Handlungen drückt sich ein Können, ein implizites Wissen aus; auch dieses know-how kann grundsätzlich in die Form des know-that übergeführt werden“ (Habermas 1995, 25).

Die *Öffentlichkeit* beruht auf der „Offenheit für die Ansichten aller möglicherweise Betroffenen“ und setzt ferner „Offenheit der gleichberechtigten und freien Rede für alle Beteiligten“ voraus (Buchstein 2003, 257). „Deshalb bemisst [sic] sich das Gelingen öffentlicher Kommunikation (...) an formalen Kriterien des Zustandekommens einer qualifizierten öffentlichen Meinung“ (Habermas 2009, 438). In diesem qualitativen Zustandekommen von öffentlicher Meinung sieht Habermas die Verbindung von Menschenrechten und Volkssouveränität (vgl. ebd.). Der Zusammenhang entsteht durch die „Erfordernis einer rechtlichen Institutionalisierung einer staatsbürgerlichen Praxis des öffentlichen Gebrauchs kommunikativer Freiheiten eben durch die Menschenrechte selbst“ (Habermas 1996, 300).

### 2.4.1.3 Menschenbild des Modells

Habermas deliberatives Modell beruht auf einem positiven Menschenbild und basiert auf einem „normativen Begriff von Öffentlichkeit, in der interessenfrei, vernunftgeleitet und fair argumentiert wird“ (Buchstein 2003, 256). Dem rational, verständnisorientiert, kommunikativ und sozial handelnden Bürger wird demnach die Fähigkeit zugesprochen, auf Basis von institutionalisierten kommunikativen Verfahrensweisen im Rahmen von politischen Prozessen zu angemessenen und problemorientierten Ergebnissen zu kommen.

Beim Umsetzen des institutionalisierten kommunikativen Verfahrens spricht sich Habermas für „eine Wiedergewinnung der Formen des argumentativen Austausches in den etablierten politischen Institutionen des Parlaments, der politischen Parteien und der Verbände“ aus



(Buchstein 2003, 259). Den spezifisch ausgerichteten politischen Institutionen setzt Habermas die Institutionen von sozialen Interessensverbänden, Bürgerinitiativen und -vereinigungen entgegen, die sich aus der politischen Öffentlichkeit der Zivilgesellschaft ergeben (vgl. Habermas 2009, 362 f.). Ziel der deliberativen Verfahrensweise ist es, durch entsprechend geschaffene Kommunikationsvoraussetzungen eine Verbindung zwischen den beiden Sphären der Öffentlichkeit und herzustellen, um eine rational begründbare und für alle nachvollziehbare Meinungs- und Willensbildung einzuleiten, sodass die mittels Kommunikation erzeugte Macht, sich per Rechtssetzung in legitimierte und administrative Macht wandelt (vgl. Habermas 2009, 362 f.).

„Zusammenfassend lässt sich sagen, daß normenregulierte Handlungen, expressive Selbstdarstellungen und evaluative Äußerungen konstative Sprechhandlungen zu einer kommunikativen Praxis ergänzen, die vor dem Hintergrund einer Lebenswelt auf die Erzielung, Erhaltung und Erneuerung von Konsens angelegt ist, und zwar eines Konsenses, der auf der intersubjektiven Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche beruht. Die dieser Praxis innewohnende Rationalität zeigt sich darin, daß sich ein kommunikativ erzielt Einverständnis letztlich auf Gründe stützen muß. Und die Rationalität derer, die an dieser kommunikativen Praxis teilnehmen, bemißt sich daran, ob sie ihre Äußerungen unter geeigneten Umständen begründen könnten“ (Habermas 1996, 37).

Durch den auf Konsens abzielenden Prozess zwischen den Institutionen von Zivilgesellschaft und Parlament sollen politische Entscheidungen legitimiert sowie verbessert werden, worin Habermas die Verbindung zwischen Volkssouveränität und Freiheit sieht, die aus „den Interaktionen zwischen rechtsstaatlich institutionalisierter Willensbildung und kulturell mobilisierter Öffentlichkeiten“ hervorgeht (Habermas 2009, 365).

### **2.4.1.4 Grenzen des Modells**

„Die deliberative Demokratie gewinnt ihre legitimierende Kraft aus der diskursiven Struktur einer Meinungs- und Willensbildung, die ihre sozialintegrative Funktion nur dank der Erwartung einer vernünftigen Qualität ihrer Ergebnisse erfüllen kann. Deshalb bildet das diskursive Niveau der öffentlichen Debatten die wichtigste Variable“ (Habermas 2009, 369).

Als Bedingungen für das Verfahren werden daher u.a. angeführt (vgl. Habermas 2009, 370 f.): Ein geregelter „Austausch von Informationen und Gründen zwischen Parteien, die Vorschläge einbringen und kritisch prüfen“ (Habermas 2009, 370), offene Teilnahmemöglichkeit zur Gewährleistung von Chancengleichheit, gleichberechtigter und zwangfreier Diskurs auf Augenhöhe sowie ein Mehrheitsbeschluss, sofern kein Konsens gefunden werden kann.

Kritik erfährt das Modell hinsichtlich der Forderung, dass Eigeninteressen keine Berücksichtigung in den Diskurs finden sollen, was für nicht realisierbar und zu idealistisch gehalten wird (Heidenreich 2011, 150). Heidenreich führt weiter an, dass die „Voraussetzungen für eine Rationalität generierende Deliberation sehr anspruchsvoll sind. Bereits geringe Mängel in den Ausgangsbedingungen können dazu führen, daß sich Gesellschaften durch Deliberation eher in ihren Eigenheiten bestätigen, als diese durch Perspektivübernahme aufzuheben“ (Heidenreich 2011, 154).

Nach Mouffe ist es der Versuch Habermas' Politik vor den zeitgleich existierenden unterschiedlichen Wertorientierungen, die in einer Gesellschaft existieren, abzusichern. Mouffe kritisiert das Konzept der kommunikativen Rationalität und spricht sich dafür aus, die Bedeutung von Affekten im Umsetzungsprozess für das Identifizieren mit demokratischen Werten wahr zu nehmen (Mouffe 2010, 98).

„Fehlgeleitet ist hingegen die Suche nach einer letztgültig rationalen Lösung. Nicht nur kann sie nicht von Erfolg gekrönt sein, auch führt sie zu einer unsachgemäßen Einschränkung der politischen Debatte. Solch Suche sollte als das erkannt werden, was sie wirklich ist: ein weiterer Versuch, Politik von den Effekten des Wertpluralismus abzusichern“ (Mouffe 2010, 96).

Abschließend sei erwähnt, dass die empirische Deliberationsforschung die „anspruchsvollen Konstrukte der deliberativen Demokratietheorie operationalisiert hat“ (vgl. Schaal/Ritzi 2009, 9).

### 2.4.2 Dialogische Demokratie bei Anthony Giddens

Dem kritischen Ansatz Habermas gegenüber steht der normative Demokratieansatz des britischen Soziologen Anthony Giddens. Das dialogische Modell von Giddens ist als anzustrebendes Ideal zu verstehen. Interessant erscheint das weit gefasste Verständnis von *dialogischer Demokratie* insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderbarkeit von Strukturen durch die handelnden Akteure.

„Die dialogische Demokratie ist weder eine Erweiterung der liberalen Demokratie noch gar deren Ergänzung. Insofern sie jedoch überhaupt vonstattengeht, schafft sie Formen des sozialen Austauschs, die beträchtlich, vielleicht sogar entscheidend zur Neugestaltung der sozialen Solidarität beitragen können. Bei der dialogischen Demokratie handelt es sich nicht in erster Linie um die Ausbreitung der Rechte oder die Vertretung von Interessen. Vielmehr betrifft sie die Förderung des *kulturellen Kosmopolitismus* und bildet einen maßgeblichen Baustein jener Verbindung von Autonomie und Solidarität, von der weiter oben die Rede war“ (Giddens 1997, 159. Hervorhebung im Original).

Die Vorstellung von *Demokratie als Lebensform* nimmt bei Giddens eine zentrale Stellung ein. Relevant ist der lebensweltliche Bezug von Demokratie besonders in Verbindung dem demokratiepädagogischen Verständnis von Partizipation, das im dritten Kapitel nähergehend beschrieben wird. Daher wird nachfolgend das demokratische Verfahren der dialogischen Demokratie nach Giddens (1988[1984]) kontrastierend zum deliberativen Modell von Habermas betrachtet. Giddens Ansatz beruht auf dem Gedanken, dass die Autonomie des Einzelnen bei gleichzeitiger Integration in eine Gemeinschaft durch den gleichberechtigten Dialog miteinander gewahrt bleibt.

#### 2.4.2.1 Grundannahmen und Ziele

Das von Giddens skizzierte Verfahren einer *dialogischen Demokratie* zielt darauf ab, die Autonomie des Einzelnen durch bewusstes Reflektieren und den gleichberechtigten Austausch mit anderen zu fördern, um so Gemeinschaft und Solidarität in allen Bereichen des Lebens zu stärken. Da Individuen über eine „zutreffende Vorstellung der eigenen Emotionalität“ verfügten und auf „persönlicher Basis“ kompetent und selbstbewusst mit anderen kommunizieren könnten, sind sie Giddens zufolge „aller Wahrscheinlichkeit nach gut vorbereitet [sind] auf die anspruchsvollen Aufgaben im staatsbürgerlichen Bereich“ (Giddens

1997, 168). Ein Mensch, der sich selbst und seine innere Gefühlswelt gut kenne und respektiere, werde dies aller Wahrscheinlichkeit nach auch von anderen erwarten, fördern und fordern.

„Die dialogische Demokratie rückt den Staat nicht in den Mittelpunkt, hat für ihn jedoch, wie ich behaupten werde, wichtige Auswirkungen. Durch ihre Stellung im Rahmen der Globalisierung und der sozialen Reflexivität regt die dialogische Demokratie dazu an, im Bereich des liberaldemokratischen Gemeinwesens *die Demokratie zu demokratisieren*“ (Giddens 1997, 159).

Unter *sozialer Reflexivität* versteht Giddens eine Ausdrucksform von *Autonomie*, die zum Wohle der Allgemeinheit, im solidarischen Sinne, gestärkt werden soll (vgl. Giddens 1997, 160 ff). Ausschlaggebend für das dialogische Demokratieverfahren ist demzufolge, dass es sich außerhalb „des Bereichs der offiziellen Politik“ manifestiert und zur „sinnvollen“ und „notwendigen“ Lebensauffassung wird (ebd., 160ff.). Hier offenbart sich der Gedanke einer freiheitlichen und autonomen Lebensgestaltung, der sich in Giddens Vorstellung von Macht wiederfindet. Ein Mensch, der sein Wissen, Können und seine Haltungen reflektiert, ist Giddens zufolge in der Lage, autonom zu handeln oder auch eine Handlung zu unterlassen. Dies geschieht, indem der Mensch Strukturen, eben jene *Regeln und Ressourcen* sowohl von Gesellschaften als auch von Institutionen aber auch jene im eigenen Kopf, bewusst hinterfragen, reflektiert und dadurch das eigene Handeln diskursiv erläutern kann. Gemeint ist damit das Erkunden und Erkennen von Gestaltungsmöglichkeiten und entfalten von *Handlungsmacht*, wodurch das Individuum die Möglichkeit habe, durch die eigenen Handlungen auf Strukturen einzuwirken, diese zu verändern oder unverändert zu reproduzieren. Giddens setzt voraus, dass der handelnde Akteur und Strukturen ein dualistisches Verhältnis bilden, durch das sie sich gegenseitig bedingen und aufeinander beziehen (vgl. Giddens 1988, 77 ff.).

### 2.4.1.2 Kommunikation als Ausdruck von Partizipation in der Öffentlichkeit

Giddens' Auffassung von *dialogischer Demokratie* liegt ein weit gefasstes Verständnis von Partizipation zugrunde, welches sich im Sinne einer freiheitlichen Lebensform in allen Bereichen des gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen sowie politischen Lebens ausdrücken will und damit weit über die politische Struktur hinausreicht. Partizipation verstanden als Offenheit und Interesse am Wesen und Geist der eigenen Person und die dadurch gewährleistete Achtung der eigenen Wünsche, Bedürfnisse sowie des eigenen Wissens, Könnens und der Haltungen führt zur Akzeptanz des Anderen als ganze Person. Dies ist die Voraussetzung für eine Weitergabe von qualitativen Erfahrungen, im partizipativen Sinne (vgl. Giddens 1997, 167).

„Wer eine zutreffende Vorstellung von der eigenen Emotionalität hat und auf persönlicher Basis erfolgreich mit anderen zu kommunizieren vermag, ist aller Wahrscheinlichkeit nach gut vorbereitet auf anspruchsvolle Aufgaben im staatsbürgerlichen Bereich“ (ebd., 168).

Auf Basis einer solchen wechselseitigen Akzeptanz entsteht Solidarität und Motivation, wodurch sich eine Gesellschaft aus sich selbst heraus zu einer besseren entwickeln kann. Dieser Vorgang wird bei Giddens als „Prozess der Demokratisierung der Demokratie“ verstanden (Giddens 1997, 160). In einer Gemeinschaft, die auf diesem Ideal von Demokratie

basiert, wird die Wahrscheinlichkeit für Gewaltbereitschaft als gering angesehen, da das vollkommene Akzeptieren der eigenen Person zur Akzeptanz des Anderen führt (ebd., 160). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass in „einer wirklichen Demokratie [wird] das wechselseitige Interesse als Faktor in der Regelung sozialer Beziehungen anerkannt“ wird, sodass die Wechselwirkung zu einer dauerhaften Umgestaltung führen könne (Suhr 2005, 106).

Als Bindeglied der Individuen in einer Gemeinschaft wird *Kommunikation* angesehen im Sinne eines Dialogs von Gleichberechtigten. Wechselseitiges Interesse kann auf diese Weise zum Ausdruck gebracht und verbalisiert werden. Hier zeigen sich Parallelen zur griechischen Antike sowie auch zu Hannah Arendts Gedanken über Demokratie. Denn ähnlich wie Giddens versteht Arendt zwei Formen des menschlichen Zusammenlebens als eigentlich politisch: *Handeln und Reden* (Arendt 2013, 35).

„Hier entspringt die Einsicht und mit ihr das Denken aus dem Sprechen, und nicht umgekehrt, aber Sprechen und Handeln galten als gleich ursprünglich und einander ebenbürtig, sie waren gleicher Art und gleichen Ranges. Und dies nicht nur, weil ja offenbar alles politische Handeln, sofern es sich nicht der Mittel der Gewalt bedient, sich durch Sprechen vollzieht, sondern auch in dem noch elementarerem Sinne, daß nämlich das Finden des rechten Wortes im rechten Augenblick, ganz unabhängig von seinem Informations- und Kommunikationsgehalt, an andere Menschen bereits Handeln ist“ (Arendt 2013, 36).

Diese Gedanken finden sich bei Giddens in seiner Vorstellung von der *reinen Beziehung*, basierend auf *Ebenbürtigkeit* sowie *aktivem Vertrauen*. Für den Fortbestand einer Beziehung wird der Dialog unter Gleichberechtigten als elementares Fundament angesehen (Giddens 1997, 165). Auf diese Weise bestimmt der Dialog „zwischen einzelnen, die als Gleichberechtigte aufeinander zugehen“, die „Qualität des Austauschs“ für das „wechselseitige Verhältnis“ (ebd., 167). Mit anderen Worten: Um sich anderen zu öffnen, muss man sich selbst kennen. Das wird bei Giddens unter *Selbstreflexivität* verstanden, als „Mittel zur Mobilisierung aktiven Vertrauens“ (ebd., 167).

### 2.4.1.3 Menschenbild des Modells

Da Menschen Giddens zufolge in der Lage sind, durch ihre Handlungen die Bedingungen ihres Zusammenlebens selbst zu gestalten, ist das Reflektieren von Strukturen und Handlungen ein wesentlicher Aspekt des dialogischen Verfahrens (vgl. Giddens 1988, 77 ff.). Um das gesellschaftliche Zusammenleben zu gestalten, braucht es rational handelnde Menschen, die sich ihrer Handlungen, den zugrundeliegenden Bedingungen im Sinne von impliziten Strukturen und nicht intendierten Handlungsfolgen bewusst werden. Dem dialogischen Ansatz liegt damit das Bild eines rational, von Vernunft geleiteten, selbstständig und reflektiert handelnden Menschen zugrunde. Dieser weiß was er will und kennt seine Bedürfnisse und auch die zugrundeliegenden Strukturen, auf die er in seinem Handeln zurückgreifen muss, um als Akteur anerkannt zu werden. In diesem Bewusstsein entwickelt der Mensch seine Interessen gemeinsam mit anderen Menschen, indem er mit diesen in einen wechselseitigen Austausch (Dialog) tritt (vgl. Giddens 1997, 116).

Der Mensch ist demnach in der Lage, die Gründe für die eigenen Handlungen diskursiv zu erläutern und Interesse für das Handeln anderer zu zeigen. Interesse wird mit Bezug auf die

Kommunikation mit anderen verstanden (vgl. Giddens 1997, 14 ff.). Relevant dabei ist es, dem Gegenüber offen und (wert-)frei gegenüber zu treten und an seinen Erfahrungen teil zu haben. Gemeint ist damit der wechselseitige Respekt vor dem Wesen des Anderen, im Sinne von *Akzeptanz und Gleichheit*. *Gleichheit* bezieht sich darauf, dass keine Hierarchien aufgebaut werden. Vielmehr ist die Vorstellung vorrangig, dass jeder von jedem altersunabhängig lernen kann. Für die Aushandlungsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern bedeutet dies beispielsweise, dass Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eingeräumt wird, Rechte und Pflichten gemeinsam aushandeln zu können. Im Gegenzug dazu sollte vorausgesetzt werden, dass sich Erwachsene auf die Vorstellungen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einlassen und diesen (be-)wertungsfrei und auf Augenhöhe zuhören. Dadurch können gegenseitiges Lernen sowie gemeinschaftliches und partizipatives Aushandeln möglich werden. Hierin liegt für Giddens das konkrete Umsetzen *sozialer Reflexivität*, die sich durch den Dialog in der Gemeinschaft (weiter-) entwickelt. Der von Giddens an dieser Stelle gewählte Begriff des *Sozialen* bezieht sich auf eine Gemeinschaft, in der ein jeder sowohl die Fürsorge für sich selbst als auch für den Anderen übernimmt. Dies kennzeichnet der Autor durch seine Vorstellung von der *reinen Beziehung* (Giddens 1997, 14 ff.).

#### 2.4.1.4 Grenzen des Modells

Offen lässt Giddens, wie es bei der Vielfalt von Interessen und unterschiedlichen Interessensverbänden zu einer gemeinschaftlich getragenen Lösung bei Konflikten oder politischen Themen kommen kann. Vielmehr spricht er davon, dass ein Konsens nicht immer notwendig ist. Hier stellt sich die Frage, wie Entscheidungen, die das Gemeinwohl betreffen, getroffen werden sollen. Diese Frage berührt auch das formal repräsentative Modell der Demokratie. Inwieweit der Wille des Volkes realiter berücksichtigt wird angesichts zunehmender neoliberalistischer Tendenzen und Ökonomisierung bleibt weiter offen. Auch die Frage danach, was von der Repräsentation des Volkes am Ende übrigbleibt.

#### 2.4.3 Die beiden Modelle in tabellarischer Übersicht

Grundannahmen und Ziele	
Jürgen Habermas	Anthony Giddens
<p>Normatives Demokratiemodell im Sinne eines anzustrebenden Ideals</p> <p>Demokratischer Verfahrensverlauf auf Basis von <b>Diskursen</b> und <b>Verhandlungen</b>.</p> <p>Auf <b>Konsens</b> abzielender Prozess von <b>Gleichberechtigten</b>.</p> <p>Qualitatives Zustandekommen von <b>öffentlicher Meinung</b> als Verbindung von Grund- sowie Menschenrechten und <b>Volkssouveränität</b> mit dem Ziel der <b>legitimierten Rechtssetzung</b>.</p>	<p>Normatives Demokratiemodell im Sinne eines anzustrebenden Ideals</p> <p>Autonomie des Einzelnen durch reflektierten und gleichberechtigten <b>Austausch ohne Konsens</b> mit anderen.</p> <p>Aufbau von <b>Solidarität</b> und Abbau von <b>Hierarchien</b> und Förderung eines <b>kulturellen Kosmopolitismus</b>.</p> <p><b>Demokratisierung der Demokratie</b> durch wechselseitigen Dialog.</p>

Tab. 4: Grundannahmen und Ziele (eigene Darstellung)

Zentrale Merkmale und Begriffe		
	Jürgen Habermas	Anthony Giddens
<b>Kommunikation</b>	<b>Kommunikatives Handeln</b> in rational geführten Diskursen und durch argumentativen Austausch in <b>öffentlich zugänglichen Foren</b> .  <b>Institutionalisierte Kommunikationsformen</b> auf Basis von Verhandlungsnormen.	<b>Kommunikation außerhalb des Bereichs der Politik</b> als sinnvolle Lebensauffassung.  Reflektieren und Verändern von Strukturen sowie Erkennen von Gestaltungsmöglichkeiten
<b>Legitimation</b>	<b>Argumentativer Austausch</b> zwischen den Institutionen von <b>Politik und Zivilgesellschaft</b> zur gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung auf Basis der Merkmale Freiheit und Gleichheit.	<b>Vollkommene Akzeptanz</b> des Gegenübers im Sinne von <b>wechselseitigem Interesse</b> für eine dauerhafte Umgestaltung von Strukturen auf Basis der Merkmale Freiheit und Gleichheit.
<b>Partizipation</b>	Durch <b>aktive Teilhabe</b> in den Institutionen der Zivilgesellschaft.	Durch <b>Weitergabe von qualitativer Erfahrung</b> im Austausch mit anderen.
<b>Macht</b>	Macht mittels <b>institutionalisierter Kommunikation</b> .	Macht durch <b>autonomes Handeln</b> zum Wohle der Gemeinschaft.

Tab. 5: Zentrale Merkmale und Begriffe (eigene Darstellung)

Menschenbild	
Jürgen Habermas	Anthony Giddens
<b>Normativer Begriff von Öffentlichkeit:</b> Institutionen von Politik und Zivilgesellschaft  Rational, kommunikativ, sozial und vernunftgeleitet handelnder Bürger.	<b>Normativer Begriff von Bürger*in.</b>  Rational, vernunftgeleitet, sozial und rational handelnder Bürger. Akzeptanz, Gleichheit und Freiheit  Reine Beziehung durch aktives Vertrauen

Tab. 6: Menschenbild (eigene Darstellung)

Grenzen	
Jürgen Habermas	Anthony Giddens
Grenzen erfährt das Modell hinsichtlich der Forderung, dass <b>Eigeninteressen keine Berücksichtigung in den Diskursen</b> finden sollen.	Offen bleibt, wie es bei der Vielfalt von Interessen und unterschiedlichen Interessensverbänden <b>zu einer gemeinschaftlich getragenen Lösung</b> bei Konflikten oder politischen Themen <b>kommen kann</b> .

Tab. 7: Grenzen (eigene Darstellung)

Aus der Zusammenschau der vier zusammenhängend dargestellten Analyseschritte:

- (1) Grundannahmen und Ziele
- (2) Zentrale Merkmale und Begriffe  
(Kommunikation, Legitimation, Partizipation und Macht)
- (3) Menschenbild
- (4) Bedingungen und Grenzen

lässt sich schließen, dass das Verständnis von *Demokratie* in beiden Modellen auf der Vorstellung des Bürgers als einem rational, von Vernunft geleiteten und sozial handelnden Menschen beruht (vgl. Tbb. 7). Unterschiede finden sich dahingehend (vgl. Tbb. 5 u. 6), dass sich Habermas auf den institutionalisierten, regelgeleiteten Austausch zwischen Politik und Zivilgesellschaft bezieht, während Giddens den gleichberechtigten Austausch aller Beteiligten fokussiert – unabhängig in welchen Sphären (ob öffentlich oder privat). In diesem Kontext erscheint das politische Phänomen der *Macht bzw. des Machterhalts* bei Habermas als Form der institutionalisierten Politik auf Basis von argumentativer Kommunikation. Hierin liegt ein deutlicher Unterschied zu Giddens, bei dem Macht vielmehr als soziales Phänomen des Einzelnen erscheint, nämlich in Form des autonomen Handelns zur Gestaltung von Strukturen (vgl. Tbb. 5). Durch diese Perspektive erhält der Dialog unter Gleichberechtigten und Ebenbürtigen beim ihm seine Funktion, eben weil er sich auf alle Menschen erstreckt und nicht als politisches Phänomen im institutionalisierten Kontext in Erscheinung tritt. *Demokratisierung der Demokratie* nennt Giddens diesen Prozess, der auf Solidarität abzielt. Während der *Demokratisierungsprozess* bei Habermas als Akt der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung im Vordergrund steht und auf legitimierte Rechtssetzung abzielt (vgl. Tbb. 5). Grenzen (vgl. Tbb. 8) erfahren beide normativen Ideal-Modelle dort, wo es um das Finden eines für alle gültigen und akzeptablen Konsens geht. Bei Habermas bleibt die Frage danach offen, ob und wie ein Diskurs frei von jeglichen persönlichen Interessen geführt werden kann, während bei Giddens die grundsätzliche Frage nach dem Wie des Konsensfindens offen bleibt.

### **2.5 Synopsis: Das Politische und Demokratie als Form der Herrschaft**

Als Fazit aus dem insbesondere auch in Kapitel 2.4 Darstellten lässt sich ziehen, dass Demokratie als Form der Herrschaft und politisches System unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten zulässt, die jedoch grundsätzlich auf den Basismerkmalen Freiheit und Gleichheit beruhen sowie auf Kommunikation bzw. kommunikativem Handeln von Gleichberechtigten mit dem Ziel der solidarischen Meinungs- und Willensbildung zur Ausgestaltung der gemeinsamen Lebensbedingungen.

#### ➤ Form der Herrschaft

Die Modelle von Jürgen Habermas und Anthony Giddens stellen in diesem Zusammenhang ein normatives Ideal und Verfahren zur Ausgestaltung von Demokratie als Form der Herrschaft vor. Die beiden Vertreter sprechen nicht nur davon, wie etwas empirisch ist, sondern verweisen auf einen normativen Gehalt. In den Modellen wird eine demokratische Gemeinschaft von sinnhaft und autonom Handelnden angestrebt, die durch das Mittel der Kommunikation ihre Erfahrungen teilen, um damit die Gesellschaft, in der sie leben, aufrecht

zu erhalten und wenn möglich qualitativ zu verbessern. Der angestrebte Prozess zielt auf ein Ideal von Demokratie ab, das auf der Frage beruht, wie eine Gemeinschaft sein kann, wenn beteiligte Akteur\*innen ihr Wissen, Können und ihre Haltungen sowohl zum Wohle der Gemeinschaft sowie auch zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung entfalten und einsetzen. Die dargelegten Annahmen basieren in beiden Ansätzen auf einem positiven Welt- und Menschenbild. Die Vorstellung von vollkommener Autonomie des Einzelnen und der Austausch von Erfahrungen mit Anderen basiert auf gegenseitigem Interesse und dem wechselseitigen Dialog als Antwort auf die Frage: Wie wollen wir leben?

### ➤ Funktionsweise des politischen Systems

Den beiden skizzierten demokratischen Verfahren entsprechend, fallen demnach *Öffentlichkeit* und *Partizipation* sowie Interaktion durch Kommunikation zur Gestaltung der gemeinsamen (Lebens-) Verhältnisse eine wesentliche Bedeutung zu. Die Auffassungen über den Menschen und daran gekoppelte Ideen, Anforderungen oder Erwartungen an den Staatsbürger (Citizenship) sowie über *Partizipation*, *Öffentlichkeit* und *Kommunikation* können als Rahmung der vorgestellten Demokratiemodelle betrachtet werden. Hier lassen sich Normen, Werte und Vorstellungen über das Herstellen und Aufrechterhalten einer entsprechenden Lebenspraxis herleiten, weil der empirische und normative Gehalt auf Individuen wirksam erscheint und Interaktionsmuster prägt. Idealerweise können Handlungsmöglichkeiten in entsprechenden Strukturen durch Interaktion in der Öffentlichkeit auf Basis von gemeinschaftlichem Handeln und Kommunikation wahrgenommen und genutzt werden. In diesem Kontext wird der Mensch als rational handelnder, reflexiver und sozialer Akteur betrachtet. Strukturelle Rahmenbedingungen bilden die Voraussetzung dafür, um sich zu einem mündigen Staatsbürger entwickeln zu können. Strukturen gelten als veränderbar, wenn sie reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Hier folgt das Dargestellte Giddens Gedanken über die *soziale Reflexivität*, die sich im gemeinsamen Dialog ausdrückt, der nicht zwangsläufig zum Konsens führen muss (vgl. Giddens 1984). Die Auffassungen beinhalten beteiligende oder teilhabende Aspekte, die dem Terminus *Partizipation* zugeordnet werden.

### ➤ Dimensionen des Politischen und der Form von Herrschaft

Abbildung 4 verdeutlicht eine Verknüpfung auf Basis der Ideen hinsichtlich der in Kapitel 2.1 dargestellten Grundannahmen von Politik und dem Politischen mit Fokus auf *Partizipation*, *Kommunikation* und *Öffentlichkeit*. Resümierend lässt sich festhalten, dass *Demokratie* als politische Idee und gesellschaftlicher Ordnungsrahmen soziales sowie politisches Handeln auf Basis von Normen, Werten und Vorstellungen strukturiert. *Demokratie als Form der Herrschaft* wird daher mit Bezug auf den strukturierenden Handlungsrahmen gedacht und stellt damit gleichermaßen die formgebende Struktur für das Agieren der Menschen untereinander, um das gemeinschaftliche Leben zu regulieren. Auf dieser Ebene werden spezifische Gesetze und Verordnungen erlassen, die auf bestimmten Prinzipien gründen: Rechts-, Sozial- und Bundesstaatlichkeit. Die von den Prinzipien abgeleiteten Werte wie *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* sind handlungsleitend und strukturieren das Handeln der (Staats-) Bürger\*innen.



Demokratie beruht zudem auch auf dem Herstellen von *Öffentlichkeit* und dem Grundsatz der *Partizipation*, um Interessen solidarisch auszuhandeln. An dieser Stelle wird die *Prozessebene* angesprochen, da sich hier konkretes soziales und politisches Handeln durch Interaktion vollzieht. Die Ebenen berühren und überschneiden sich, weil in der Realität der politischen Praxis keine Trennlinie gezogen werden kann (siehe Abb. 4).

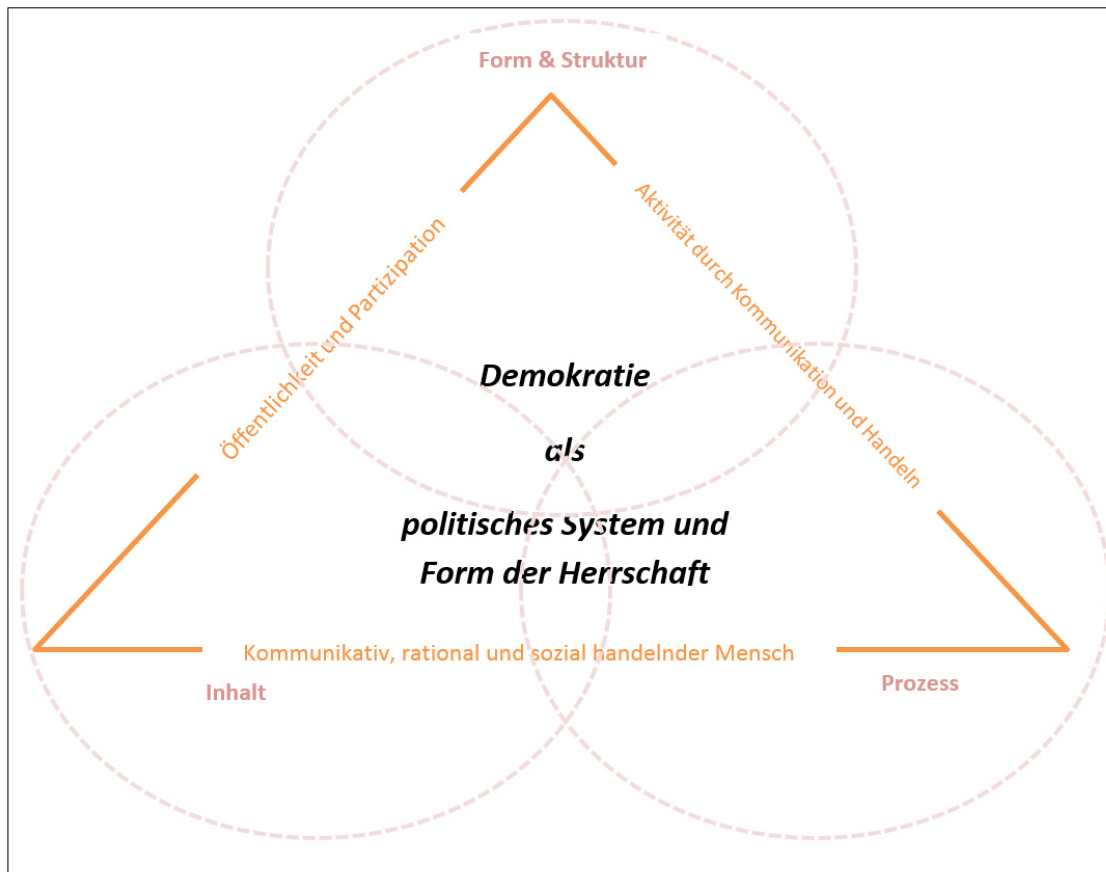


Abb. 4: Demokratie als politisches System (eigene Darstellung)

- Abschließende Gedanken zur Weiterbehandlung der Thematik im institutionalisierten Kontext

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Als Verfahren für das politische Handeln verortet sich die Arbeit im Kontext der skizzierten partizipativen Demokratiemodelle, weil *Kommunikation* und *Handeln* einander gleichberechtigt gegenüberstehen und die Ansätze auf einem positiven Menschenbild basieren, das dem in Kapitel 2.2 skizzierten Wesen des Menschen entspricht. Das partizipative Demokratieverfahren dient damit als verknüpfendes Element der Inhalts-, Struktur- und Prozessebene von *Demokratie als politisches System* sowie *Demokratie als Form der Herrschaft*, die auf dem Grundsatz gründet: Herrschaft durch und für das Volk. Der darauf bezogene Demokratiebegriff beruht auf einer freiheitlich geprägten Grundordnung, die auf humanitären, sozialen und liberalen Prinzipien basiert und die zentralen Werte *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* verfassungsmäßig verankert, um eine gemeinschaftliche Willens- und Meinungsbildung zu ermöglichen. Gemeint ist hier eine solidarische Meinungs- und Willensbildung im Sinne der dargestellten partizipativen Demokratietheorie: Trotz unterschiedlicher, teils konträrer Interessen, sollten gleichberechtigte Aushandlungsprozesse

angestrebt werden, um Chancengleichheit faktisch zu garantieren, sodass mündige und selbstbestimmte Teilhabe aller (Staats-) Bürger\*innen (*citizenship*) an der gemeinschaftlichen Gestaltung der Lebensverhältnisse gewährleistet wird. Mit Blick auf die partizipativen Demokratietheorien und dem inhärenten Menschenbild sowie auf die Annahme, dass der Mensch über ein grundsätzliches politisches Wesen verfügt, liegt damit gleichzeitig der Arbeit eine normative Vorstellung über die politischen Fähigkeiten der (Staats-) Bürger\*innen zugrunde, bei der davon ausgegangen wird, dass der Mensch durch Kommunikation und Handeln die Bedingungen, in denen er lebt, selbst gestaltet sowie an der gemeinschaftlichen Gestaltung partizipiert. Zentrales Fundament für die skizzierten Annahmen bilden die Rechte des Menschen (*Grund- und Menschenrechte*) sowie die Wahrung der *Menschenwürde*, die grundgesetzlich verankert ist.

Die Bürger eines demokratischen Staates stehen in so vielfältigen Beziehungen zueinander und sind so voneinander abhängig, wie dies nur in einer Demokratie der Fall ist. Der fundierende Wert dieses politischen Systems ist das gleiche Recht auf Teilnahme aller an den gemeinsamen Entscheidungen über die gemeinsamen Angelegenheiten. Der universale Wert der Gleichachtung konkretisiert sich im gleichen Wahlrecht der Staatsbürger, gleich, woher sie stammen und wo sie sich zugehörig fühlen“ (Reinhardt 2004, 1).

An dieser Stelle rückt Schule als gesellschaftliche Institution in den Fokus der Analyse, weil sie explizit mit dem staatlichen Auftrag zur *Politischen Bildung* versehen ist, um so Kindern und Jugendlichen die Voraussetzungen zur unabhängigen Urteilsbildung und Teilhabe durch entsprechende Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen, damit sich die nachwachsende Generation nicht nur einfach Strukturen reproduzierend in das bestehende System eingliedert, sondern vielmehr vorhandene Strukturen auch hinterfragt und weiterentwickelt. Aus diesem Grund wird Demokratie im Folgenden aus demokratiepädagogischer Perspektive betrachtet, um die Frage zu klären: Demokratie-Lernen – aber wie? Hintergrund bildet hier der staatliche Auftrag, der die Schulen zur *Politischen Bildung* legitimiert. Was heißt das konkret?

„Wünschenswerte und für die Stabilität einer Demokratie zentrale politische Orientierungen entstehen (...) nicht naturwüchsig, sie ergeben sich nicht als selbstverständliches Konzept des politischen Systems“  
(Helmut Fend).

#### **3. Demokratie aus demokratiepädagogischer Perspektive**

Das angeführte Zitat von Helmut Fend (1991, 197) lässt bereits erahnen, dass Schule mit dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag versehen ist, Schüler\*innen „zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, [...] an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken“ (HambSchg 2013, § 1(1)). In diesem Sinne bezieht sich die oben angeführte Aussage auf den gesetzlich verankerten, schulischen Auftrag zur *Politischen Bildung*, der mittels *Demokratie-Lernen* in der Schule umgesetzt werden soll. Es handelt sich beim schulischen *Demokratie-Lernen* im demokratiepädagogischen Sinne um den Prozess des erfahrungsorientierten Erwerbs von entsprechenden Kompetenzen im schulischen Raum. Gemeint sind Wissen, Können und Haltungen, die es der nachwachsenden Generation ermöglichen, sich selbst und das bestehende, demokratische Gesellschaftssystem (weiter) zu entwickeln. Ziel des Erwerbsprozesses ist es, *demokratische Handlungskompetenz* auszubilden, worunter sowohl eine unabhängige und rationale Urteilsbildung sowie darauf basierendes Handeln verstanden wird (vgl. Beutel/Fauser/Rademacher 2012, 17 ff.; Edelstein 2012, 39 ff.; Diedrich 2008, 22 ff. u. 98 ff.). Ein solches Bildungsziel soll insbesondere durch *Partizipationsmöglichkeiten* in der Organisation Schule erreicht werden (Schmid/Waterman 2009, 881).

Die vorliegende Arbeit ist im *demokratiepädagogischen* Diskurs verortet, daher ist die Untersuchung der Voraussetzungen und Erwartungen an den Bildungsauftrag in den vorherrschenden Konzepten der *Demokratiepädagogik* relevant (siehe Abb. 5). Mit der folgenden theoretischen Analyse wird dem *Wie* des Bildungsauftrags aus *demokratiepädagogischer* Perspektive nachgegangen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, was mit *politischer Bildung* im schulischen Kontext gemeint ist. Konkret geht es bei der Analyse um die Erläuterung des schulischen Bildungsziels sowie des damit verbundenen staatlichen Bildungsauftrags zur *politischen Bildung* (3.1). Bei den daran anknüpfenden Überlegungen richtet sich der Fokus auf den aktuellen *demokratiepädagogischen* Diskurs. Die dort verorteten Ideen, Grundannahmen und Konzepte zur Umsetzung des Bildungsauftrags in der Schule werden nachfolgend dargestellt und diskutiert (3.2).



Abb. 5: Verortung des Bildungsauftrags im aktuellen Diskurs (eigene Darstellung)

Im Zusammenhang mit der Analyse des Bildungsauftrags aus *demokratiepädagogischer* Perspektive erfolgt eine Annäherung an den Begriff *Schülerpartizipation* (3.4). Unter die Begriffsdarstellung fallen: Aufgabe und Funktion von Partizipation im schulischen Kontext, Handlungsformen sowie abschließend das Benennen von Gründen für schulische Partizipation, um die Frage zu klären, was im *demokratiepädagogischen* Kontext unter *Partizipation* verstanden wird.

#### 3.1 Politische Bildung als gesellschaftliche Bildungsaufgabe

Ausgangsbasis für den staatlichen Bildungsauftrag, der als *Politische Bildung*<sup>8</sup> in die jeweiligen Landesverfassungen eingeschrieben ist, bildet der gesellschaftliche Anspruch, dass Demokratien auf einen mündigen, selbständigen und handlungsfähigen Bürger angewiesen sind, ohne dessen bürgerschaftliche Beteiligung eine Demokratie nicht handlungsfähig ist (siehe Osterwalder 2011; Schmid/Watermann 2009; Sliwka 2008; Diedrich 2008; Scherb 2003). Sliwka postuliert beispielsweise: „Es gibt keine Demokratie ohne Demokraten und keine Demokraten ohne Gelegenheit, Demokratie zu lernen“ (Sliwka 2008, 7). Und DEWEY sagt: „Demokratie lernt man durch ihre Praxis“ (1964, 149). Auf Deweys Verständnis von *Demokratie als Lebensform* sowie auf sein darauf bezugnehmendes pädagogisches Konzept greifen nicht selten auf seine Ideen, Konzepte und Maßnahmen zur Umsetzung des Bildungsauftrags zurück.

Bezogen auf die vielfältigen Postulate über den Stellenwert des Lernens von Demokratie stellt Goll fest: „An apodiktischen Feststellungen mangelt es nicht“ (Goll 2001, 5). Zu Recht fragt er

<sup>8</sup> Von *Politischer Bildung* zu unterscheiden ist das Verständnis von *Demokratischer Bildung*. Hierunter wird ganz allgemein die Idee verstanden, Schüler\*innen Mitbestimmungsmöglichkeiten innerhalb der Organisation Schule sowie im Unterricht einzuräumen. Beispielsweise finden sich die Ideen in der *Summerhill School* umgesetzt. Eine einheitliche Definition scheint bislang jedoch noch nicht zu existieren. Im Bemühen um ein einheitliches Verständnis von *Demokratischer Bildung*, verständigten sich die Teilnehmer\_innen der 13. International Democratic Conference (IDEC) beispielsweise auf darauf, dass Kindern und Jugendlichen das Recht zugestanden wird: „individuell zu entscheiden, was, wie, wo, wann und mit wem sie lernen und gleichberechtigt an Entscheidungen darüber beteiligt zu sein, wie ihre Organisationen – insbesondere ihre Schulen – geführt werden, ob Regeln und Sanktionen nötig sind und gegebenenfalls welche“ (2005 Resolution, 13. International Democratic Education Conference (IDEC)). In dem Verständnis werden demokratische Werte aufgegriffen, wie: Respekt, Gleichheit, Verantwortung und Freiheit. Mit Rückbezug auf allgemeine Menschenrechte sowie auf die Konvention über die Rechte des Kindes wird das Selbstverständnis fundiert und soll in einer Form des selbstbestimmten Lernens in einer gleichberechtigten und respektvollen Lernumgebung Anwendung finden (vgl. 2005 Resolution, 13. International Democratic Education Conference (IDEC)).

daher, wie man zum Demokrat werden kann. Eine Frage, mit der sich sowohl Demokratiepädagogen als auch Politikdidaktiker auseinandergesetzt haben (vgl. Goll 2001, 5).

„Die Fronten verliefen zwischen Politikdidaktik, deren Mehrheit Politik als Kern der politischen Bildung definierte und das Demokratie-Lernen innerhalb dieses Rahmens gut verankert sah, und der erziehungswissenschaftlich inspirierten Demokratiepädagogik, die ihre Vorstellungen insbesondere im BLK-Projekt „Demokratie leben und lernen“ umzusetzen trachtete und der herkömmlichen Politikdidaktik angesichts von Politikverdrossenheit und Rechtsradikalismus schlichtweg Versagen vorwarf“ (Goll 2011, 5).

Zunächst gilt es, die Genese sowie Grundannahmen des Bildungsauftrags zur *Politischen Bildung* offen zu legen, um so die elementaren Grundlagen für das Umsetzen in der Schule zu explizieren. Als zentrale Fragestellung steht im Vordergrund, wie die Bereitschaft der Schüler\*innen als zukünftige Bürger\*innen zur Teilhabe an der gemeinschaftlichen Gestaltung der Lebensverhältnisse in einer demokratisch organisierten, pluralistischen und modernen Massengesellschaft angeregt und ermöglicht werden kann, um eine gemeinsame Meinungs- und Willensbildung zu erreichen (vgl. Massing 2002).

#### ➤ Genese und Grundannahmen von *Politischer Bildung*

Allgemein gesehen lässt sich *Politische Bildung* als eine Art allumfassendes *Erfahren* verstehen, weil es darum geht, *epochaltypische Schlüsselprobleme*, (politische) *Konflikte*, generelle Handlungsalternativen und allgemeine Ansichten sowie *Orientierungen* zur Deutung von Welt zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Claußen 1985, 11 ff.), um Rahmenbedingungen sowie Strukturen und ihre Mechanismen zu erkennen und ggf. auch zu verändern (vgl. Klafki 2002, 50 ff.). Gemeint sind in diesem Zusammenhang auch widersprüchliche Strukturen und Rahmenbedingungen, die nicht nur im alltäglichen Leben, sondern auch in Institutionen mit ihren jeweiligen *Regeln*, *Ressourcen* und *Inhalten* latent sind (vgl. Giddens 1988, S. 70 ff.). Für das Erkennen erscheint eine Form der einlassenden (emotional), reflektierenden (kognitiv) und ausführenden (handelnden) Teilhabe an der gemeinschaftlichen Gestaltung der Lebensumstände unabdingbar zu sein (vgl. Claußen 1991, 229 ff.). Damit wird *Politischer Bildung* die „Aufgabe eines Korrektivs“ zugeschrieben, aber nicht „im Sinne von Gehirnwäsche und Manipulation oder sonstiger Überwältigung, sehr wohl aber im Sinne der Ermöglichung von Zugängen zur Aneignung der je eigenen Sozialisationsgeschichte und von alternativen Lernerlebnissen mit Kontrastinformationen, Angeboten an Denkstrukturen und Beurteilungskriterien, Klärung von Relevanzen und Entwicklung von Aussichten auf Teilhabe an der Klärung öffentlicher Angelegenheiten“ (ebd., 236). Um die benannten Anforderungen zu berücksichtigen und um ein manipulatives Überwältigen der Schüler\*innen zu vermeiden, wurden didaktische Leitlinien formuliert, die die Grundannahmen von *politischer Bildung* aufgreifen und berücksichtigen. Im Folgenden wird die Genese der Entwicklung der didaktischen Prinzipien von *Politischer Bildung* skizziert, um daraus Grundannahmen für das Umsetzen des staatlichen Bildungsauftrags zu explizieren.

#### Der Beutelsbacher Konsens (1976)

Auf der Tagung der Landeszentrale für Politische Bildung in Beutelsbach im Jahre 1976 wurde mit den teilnehmenden Politikdidaktikern der *Beutelsbacher Konsens* festgelegt, der auf drei Grundprinzipien beruht (vgl. Wehling 1977, 179; vgl. Heinrich 2016, 22-37):

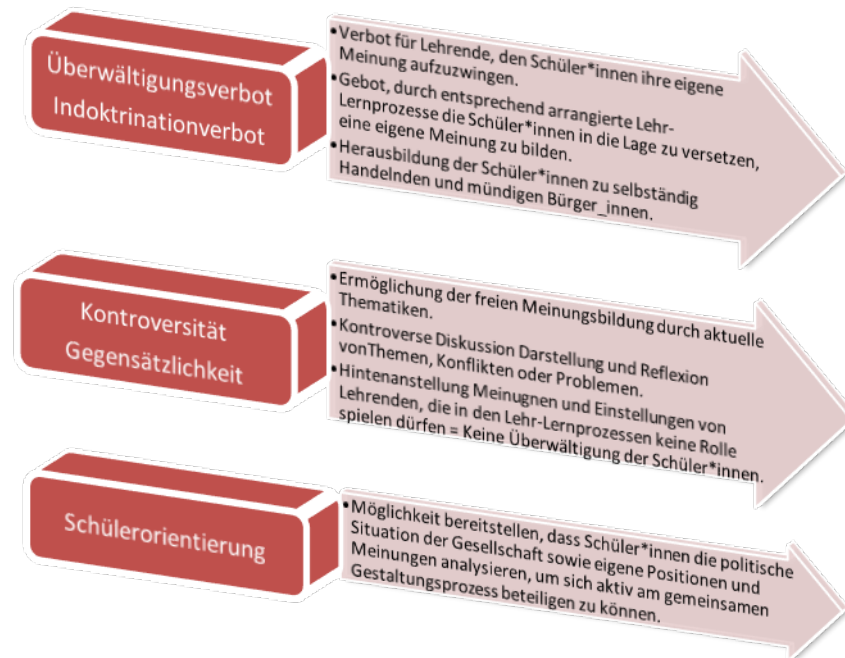


Abb. 6: Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens (Darstellung in Anlehnung an Wehling 1977)

Aus der Darstellung (Abb. 6) lassen sich zentrale Merkmale von *Politischer Bildung* ableiten, die beim Konzeptionieren von Unterrichtseinheiten mit Rückgriff auf einen Einzelfall einfließen sollten: Schülerorientierung durch entsprechende Lehr- und Lernarrangements, die zu selbständigem Handeln anregen und Interessen berücksichtigen, um das Bilden einer freien Meinung zu ermöglichen. Problemorientierung durch kontroverses Bearbeiten und Reflektieren von aktuellen Thematiken, was auch (politik-) wissenschaftliche Grundkenntnisse von Modellen und Theorien voraussetzt (siehe auch Wehling 1977). Für relevant wird das Vorgehen am aktuellen Fallbeispiel vom Besonderen zum Allgemeinen erachtet im Sinne eines induktiven Vorgehens im Rahmen von arrangierten Lehr-Lernprozessen in der Schule. KLIPPERT zufolge geht es daher in Kontext von politischer Bildung um das Erlangen von „Handlungskompetenz“, die er als „politikrelevante Methodenkompetenz der Schüler“ betrachtet (Klippert 1991, 10).

#### Der Darmstädter Appell (1995)

Weitere Ausformulierung fand das Verständnis von *Politischer Bildung* durch den *Darmstädter Appell*. 1995 riefen Politikwissenschaftler, Soziologen, Politikdidaktiker sowie Praktizierende der *Politischen Bildung* zur „Festigung einer politischen Kultur“ auf (Detjen 2013, 175). Hintergrund bildete eine unzufrieden stellende Situation sowie der geringe Stellenwert, den die *Politische Bildung* im Kontext Schule in den 1990er Jahren eingenommen hatte (ebd.).

Konkret heißt es in dem Appell, der sich auch als Aufruf zur Reform der politischen Bildung versteht (ebd.):

„Es ist nicht selbstverständlich, dass eine Gesellschaft demokratisch organisiert ist. Und es ist ebenso wenig selbstverständlich, dass ein demokratischer Verfassungsstaat in der Zukunft Bestand hat. Eine offene Gesellschaft und ihre demokratische Ordnung verlangen von ihren Bürgerinnen und Bürgern mehr als andere Gesellschaften. Gerade in einer Zeit, in der schwierige Probleme die Grenzen der Problemlösefähigkeit auch demokratischer Politik erahnen lassen und autoritäre Scheinlösungen Anziehungskraft gewinnen, bedarf Politische Bildungsarbeit verstärkter Unterstützung und neuer Impulse“ (Darmstädter Appell 1995, 7 f.).

#### Das Münchner Manifest (1997)

1997 folgte das *Münchner Manifest* der Landeszentralen für Politische Bildung als überparteiliche Zentralen der *Politischen Bildung*. Hier heißt es: „*Demokratie braucht Politische Bildung*“ (*Münchner Manifest 1997*, 39). Als Begründung für die Funktion die der Bildungsbegriff im Kontext von *Politischer Bildung* einnimmt, wird angeführt: „Bildung verändert Denken und Verhalten der Menschen, vermittelt Orientierung und ist damit eine Investition in die Zukunft“.

#### Das Magdeburger Manifest (2005)

In Verbindung mit *politischer Bildung* erhält auch das von Wolfgang EDELSTEIN, Peter FAUSER und Gerhard de HAAN ausgearbeitete *Magdeburger Manifest* aus dem Jahre 2005 besondere Relevanz. Das auf der Konferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ entstandene Manifest zur Demokratiepädagogik beruht auf zehn Punkten, von denen hier insbesondere die Punkte vier und fünf hervorgehoben seien, die sich auf ein spezifisch ausgearbeitetes Verständnis von *Demokratie als Lebensform* nach Dewey (vgl. 1964) beziehen. Gemeint ist ein Verständnis von Demokratie, das im alltäglichen Leben der Menschen verankert wird. Essentiell für die Praxis ist „die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen“ (Beutel/Fauser 2007, 200). Konkret ausformuliert wurde ein Vorschlag, wie sich eine konzeptionelle Umsetzung gestalten kann:

„Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimation)“ (ebd., 200).

#### Die Kultusministerkonferenz (KMK 2009)

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2009 enthält einen Maßnahmen-Katalog zur Umsetzung in allen Bundesländern Deutschlands. Hierin werden Kriterien zur Weiterentwicklung des Unterrichts sowie der Schülerbeteiligung aufgezeigt, wie zum Beispiel: „Motivierung der Schülerinnen und Schüler, bestehende Mitwirkungsmöglichkeiten tatsächlich

wahrzunehmen, wirksame Unterstützung der Gremienarbeit und weiterer Beteiligungsformen (z.B. Klassenräte)“ (vgl. KMK 2009).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich aus den formulierten Appellen und Manifesten Inhalte von *politischer Bildung* lesen lassen (siehe Abb. 7):



Abb. 7: Zusammenfassung möglicher Inhalte von politischer Bildung (eigene Darstellung)

#### ➤ Didaktische Gesamtentwürfe und die Rolle des Bürgers

Bedeutsame Gesamtentwürfe zur *politischen Bildung* mit einer umfassenden Konzeption zur didaktischen und methodischen Umsetzung in der Schule, die die skizzierten Grundannahmen berücksichtigen, können hier nicht wiedergegeben werden. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion findet sich beispielsweise bei Detjen (2013)<sup>9</sup>. Hervorgehoben sei jedoch an dieser

<sup>9</sup> Beispielhaft sei auf vier relevante Konzeptionen mit ihrem jeweiligen Verständnis zur Rolle des Bürgers verwiesen (ausführlich vgl. Detjen 2013, 185 ff.):

- (1) Wolfgang Hilligen und Kurt Gerhard, die Detjen zufolge erstmals marxistisches Gedankengut in die Politikdidaktik einfließen ließen und sich dabei aber weniger als Marxisten verstanden, sondern vielmehr als „Anhänger der Neuen Linken“ (Detjen 2013, 177).
- (2) Hermann Giesecke, der mit seiner *Politikdidaktik* von 1972 den Menschen Massing zufolge als *konflikt- und beteiligungsfähigen Bürger* skizziert (Massing 2002, 29; Detjen 2013, 178 ff.; Claußen 1985).
- (3) Rolf Schmiederer, der in seiner Konzeption den *emanzipierten Bürger* als Bildungsziel der *politischen Bildung* versteht (vgl. Massing 2002, 29). *Politische Bildung* verstehe Schmiederer zudem als „Auftrag der Gesellschaftsveränderung“, so Detjen (Detjen 2013, 189). Der Ansatz wird in den 1980er Jahren zum pragmatischen Entwurf „im Interesse der Schüler“ abgeändert (ebd.).
- (4) Der *politisch rationale Bürger* findet sich bei Bernhard Sutor (vgl. Massing 2002, 29), dessen Konzeption Detjen zufolge auf „der Basis des Grundgesetzes und als Erziehung zu politischer Rationalität“ beruht (Detjen 2013, 184).



Stelle die Rolle des Bürgers, die in den Gesamtentwürfen dargelegt wird. Die Grundannahmen der verschiedenen Ansätze beruhen auf einem bestimmten Bürgerverständnis. Vor dem Hintergrund der Bedeutung, die dem/der *Bürger\*in* in den verschiedenen Ansätzen zugewiesen wird, weist insbesondere Claußen in seiner didaktischen Gesamtkonzeption darauf hin, dass unhinterfragtes Reproduzieren Hierarchie- und Machtverhältnisse sowie einseitige Interessenslagen u.U. stützt. Die Fähigkeit des kritischen Reflektierens von gesellschaftlichen und schulischen Widersprüchen sei aber elementar. Aus diesem Grund verweist Claußen zu Recht darauf, dass *Politische Bildung* „in relativer Autonomie selbst Kritische Theorie sein muß“, weil ihre Umsetzung „mit Verhältnissen der Wirklichkeit, menschlichem Vermögen, Wahrnehmungsweisen, Fragestellungen und Antworten“ zu tun hat und die mit ihr verbundenen Begriffe hinterfragt werden müssen (Claußen 1985, 11 f.). Exemplarisch für einen kritischen Gesamtentwurf sei daher auf die Konzeption des renommierten Hamburger Erziehungswissenschaftlers Bernhard Claußen verwiesen. Claußen vertritt darin das Verständnis vom *emanzipierten Bürger* (vgl. auch Massing 2002, 29) und entwickelt in den 1970er Jahren den theoretisch fundierten, anspruchsvollen und bedeutsamen Gesamtentwurf *Kritische Politikdidaktik* mit Rückgriff auf die *Kritische Theorie* (vgl. Claußen 1985, 14)<sup>10</sup>.

Auch Massing hebt die Bedeutung hervor, die den Bürger\*innen in einer Demokratie zugeschrieben wird (Massing 2002, 34). Für ihn ist ein zentrales Ziel von *Politischer Bildung* „junge Menschen zu befähigen, als Jugendliche und mehr noch als Erwachsene, ihre Rolle als Bürger\*innen in der Demokratie angemessen wahrzunehmen“ (ebd.). Als qualifizierende Mindestanforderung wird im aktuellen demokratiepädagogischen und politikdidaktischen Diskurs der *mündige Bürger* fokussiert, weil *Politische Bildung* in einer demokratisch ausgerichteten Gesellschaft auf *Selbstständigkeit* und *Mündigkeit* abzielt (ebd., 35).

Mündige *Bürger\*innen* kennzeichnen sich im Besonderen durch ihre Fähigkeit zum selbstbestimmten und rationalen Denken aus, was sie dazu befähigt, Verantwortung zu übernehmen, kritisch zu reflektieren sowie ebenso kritisch zu beurteilen, zu handeln und zu entscheiden (vgl. ebd.). Unter den Begriff des *mündigen Bürgers* fallen vier unterschiedlich aufgeteilte Bürgergruppen mit ihren jeweiligen Anforderungsprofilen (siehe Abb. 9). Die Politikdidaktikerin Sybille Reinhardt verweist darauf, dass alle vier Rollentypen relevant sind und den *mündigen Bürger* repräsentieren (Reinhardt 2012, 179). Auch Massing unterstreicht die Bedeutung aller vier Bürgertypen, die für ihn den mündigen Bürger ausmachen (Abb. 8). Eine einseitige Fokussierung entspräche „weder dem Freiheitsgrundrecht in der Demokratie noch dem Überwältigungsverbot für Politische Bildung in der Schule“ (Massing 2002, 35).

„Vor diesem Hintergrund ist die Politische Bildung gut beraten, ihre Ziele unter Berücksichtigung von zumindest vier Gruppen von Bürger(inne)n zu formulieren, die sich über folgende Rollen beschreiben lassen“ (ebd.):

---

<sup>10</sup> 1979 verfasste Claußen seine Habilitationsschrift *Didaktik und Methodik der politischen Bildung als Aspekte kritischer Theorie*. Auf dieser Arbeit basiert das gekürzte Werk *Politische Bildung und Kritische Theorie* aus dem Jahre 1984 (vgl. Claußen 1984, 14).

<b>Politisch Desinteressierte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politik erhält wenig Aufmerksamkeit.</li> <li>• Beteiligung an Wahlen findet unregelmäßig statt.</li> <li>• In aktuelle politische Lage wird wenig Vertrauen gesetzt.</li> <li>• Es liegt kaum und vorurteilsgeprägtes Wissen vor.</li> <li>• Urteilsvermögen genügt nicht den Anforderungen der Komplexität von politischen Thematiken.</li> </ul>	
<b>Informierte und urteilsfähige Zuschauer_innen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es besteht ausreichend Wissen um Zusammenhänge von Welt und politischer Sphäre.</li> <li>• Politik besitzt wenig Aktivität, nur im Kontext von Wahlen.</li> <li>• Zusammenhänge werden erfasst und eine eigene reflektierte Meinung entwickelt.</li> </ul>	
<b>Interventionsfähige Bürger_innen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es ist sowohl das Wissen des urteilsfähigen Zuschauers vorhanden, als auch das Know How über vorhandene Partizipationsmöglichkeiten und -chancen.</li> <li>• Es besteht Fähigkeit zur rationalen politischen Urteilsbildung sowie generelle Handlungsbereitschaft.</li> <li>• Kommunikative, strategische und taktische Fähigkeiten sind ebenfalls vorhanden sowie soziales Vertrauen - auch in die eigene Einflussmöglichkeit.</li> </ul>	
<b>Aktivbürger_innen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Politische Sphäre erhält sehr hohen Stellenwert, im Sinne von politischer Beteiligung und aktiver Mitbestimmung am politischen Gesehen.</li> <li>• Mitgliedschaften in zivilgesellschaftlichen Organisationen (Parteien, Interessenverbänden, Bürgerinitiativen) werden angestrebt.</li> <li>• Der politisch aktive Bürger orientiert sich am Gemeinwohl sowie an den eigenen Interessen.</li> <li>• "Aus dieser Gruppe rekrutiert sich in der Regel das Führungspersonal eines Gemeinwesens" (Massing 2002, 36)</li> </ul>	

Abb. 8: Bürgerrolle (eigene Darstellung in Anlehnung an Massing 2002)

Es konnte dargestellt werden, dass *Politische Bildung* in der Schule zum Ziel hat, Schüler\*innen dazu zu befähigen, mündige und selbständig handelnde Bürger\*innen zu werden. Aus diesem Grund erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, den Bildungsauftrag zu konkretisieren. Leitende Frage ist, welcher Anspruch hinter dem gesellschaftlichen Auftrag von *politischer Bildung* in der Schule steckt.

#### 3.1.1 Konkretisierung des Bildungsauftrags: Reproduktion der Gesellschaft

Als sekundäre Sozialisationsinstanz sowie allgemeinbildende, gesellschaftliche und familienergänzende Institution ist Schule explizit mit dem Auftrag versehen, Kinder und Jugendliche auf die Bürgerrolle in einer demokratisch verfassten modernen Gesellschaft vorzubereiten. Die an den Auftrag gekoppelten Anforderungen beziehen sich darauf, dass Schule die Schüler\*innen dabei unterstützen soll, sich als nachwachsende Generation in die Gesellschaftsstruktur zu integrieren, sie zu erhalten und zu reproduzieren (Fend 2009, 49 ff.; Klafki 2002, 50; Eikel 2007, 8; Helsper 2006, 12ff.; Hurrelmann/Palentin 2003, 3ff.). Bei dem Versuch, den Auftrag zu begründen, lassen sich zwei Ansatzpunkte innerhalb der demokratiepädagogischen und fachdidaktischen Diskussion um *Politische Bildung* ausmachen:

##### ➤ Gesellschaftlicher Wandel

Unter anderem wird bei der Auseinandersetzung mit der Thematik auf komplexe Entwicklungen und Veränderungen in den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft und Politik verwiesen. Ein gesellschaftlicher Wandel hinsichtlich sich verändernder

Familienbiografien, neuer Technologien, Umwelteinflüsse, Migration, komplexer Globalisierungsprozesse, rechtsextremistischer Tendenzen wird unter anderem zu diesen Veränderungsprozessen gezählt (vgl. Eikel 2007, 7; Beutel/Fauser 2007, 8). Von den skizzierten Veränderungen sowie damit einhergehenden Unsicherheiten sind auch Kinder und Jugendliche betroffen, die ihren Lebensweg und ihre Identität in Komplexität und Vielfalt entwickeln müssen, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden (vgl. Hurrelmann/Palentin 2003, 3ff.). Die benannten Entwicklungs- und Veränderungstendenzen wirken demnach ebenso auf den primären sowie sekundären Sozialisationsprozess ein (vgl. Beutel/Fauser/Rademacher 2012, 27; Eikel 2007, 8; Helsper 2006, 12 ff.). Es wird darauf hingewiesen, dass ein zu früh erfolgter Individualisierungsprozess bei Jugendlichen u.a. zu sozialem Desinteresse, Apathie sowie zu zögerlichem Verhalten gegenüber Leistungsanforderungen bzw. einem Vermeiden von Herausforderungen führen kann (vgl. Himmelmann 2009, 74). Beutel und Fauser zufolge haben derartige Auswirkungen Einfluss auf Gewaltbereitschaft, Fremdenfeindlichkeit und Politikverdrossenheit (Beutel/Fauser 2007, 8). Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz wird daher eine präventiv wirkende Aufgabe zugesprochen (Edelstein/ Fauser 2001, 57).

Aus diesem Begründungszugang wird der Institution Schule neben Familie und Gesellschaft aus demokratiepädagogischer Perspektive eine wesentliche Funktion zugewiesen. Schule erhält den Auftrag, auf die Entwicklungen und Veränderungen der modernen Gesellschaft einzugehen (vgl. Eikel 2007, 8; Helsper 2006, 12 ff.; Giddens 1994, 135ff.). Sie soll als „familienergänzende“ Organisation und potentieller Erfahrungsraum Kinder und Jugendliche durch das Schaffen von *Partizipationsmöglichkeiten* auf eine demokratisch ausgerichtete Gesellschaft vorbereiten (Eikel 2007, 8; Helsper 2006, 12ff.; Hurrelmann/Palentin 2003, 3ff.). Die zusätzliche schulgesetzliche Verankerung, dass Schüler\*innen durch die Teilnahme an demokratischen Prozessen in der Schule *demokratische Handlungskompetenz* entwickeln sollen, wird ebenfalls als Begründung angeführt (Beutel/Fauser/Rademacher 2012, 17 ff. , Diedrich 2008, 98 ff.).

#### ➤ Gesetzliche Verankerung

Mit der gesetzlichen Verankerung soll sichergestellt werden, dass Kinder und Jugendliche durch die Teilnahme an demokratischen Prozessen in der Schule *demokratische Handlungskompetenz* entwickeln (vgl. Edelstein/Fauser 2008; Diedrich 2008). Durch die gesetzliche Zusicherung werden Kindern und Jugendlichen ebenfalls die im Grundgesetz verankerten Menschen-, Grund- und Beteiligungsrechte zugesprochen (vgl. Feldmann-Wojtachnia 2008, 18; Hurrelmann/Quenzel 2012, 68). Mit der Festsetzung der Kinderrechte sollen *Achtung* und *Verantwortlichkeit* gegenüber Kindern und Jugendlichen gesichert werden. Feldmann-Wojtachnia spricht auch von *Wertschätzung* gegenüber der jüngeren Generation (Feldmann-Wojtachnia 2008, 14).

(1) Als Legitimationsgrundlage für die Konkretisierung der Gesetze auf Länderebene dient Artikel 12 der *UN-Kinderrechtskonvention* aus dem Jahre 1989. Dieses im Jahre 1992 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte der Kinder weist explizit auf die Berücksichtigung des Kinderwillens hin:

Artikel 12 [Berücksichtigung des Kindeswillens]: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, 15).

Das Recht der Kinder und Jugendlichen auf individuelle Entwicklung als Grundlage für das Lernen selbst ist ebenfalls im Artikel 12 angesprochen (vgl. Edelstein 2009, 85). Die weitere Ausformulierung richtet sich nach den gesetzesmäßig begründeten Anforderungen des Grundgesetzes mit den darin festgelegten Werten und ist somit an den *Grundrechten des Kindes* orientiert. Die Grundrechte beinhalten auch das Recht zur freien Entfaltung der Persönlichkeit und der Wahrung der Menschenwürde (vgl. Grundgesetz Art. 1 und Art. 2; Krappmann 2012, 52 ff.).

(2) Schule als gesellschaftliche Institution untersteht dem Staat, der wiederum Ziele und Inhalte von *schulischer Bildung* festlegt. Staatlich legitimiert ist der Auftrag u.a. über die *Integrationsfunktion* von Schule, in dem es heißt, dass Schüler\*innen sozialisiert und gebildet werden sollen, um das demokratisch verfasste System zu reproduzieren (vgl. Fend 2009, 55ff.). Bezogen auf die Forderung nach Reproduktion der demokratischen Gesellschaft zielt *Politische Bildung* demnach auf Basis von normativen, funktionalen und strukturierenden Aspekten auf das Gestalten der äußeren, objektiven *Wirklichkeit* ab (vgl. Arendt 2013, 16-17). Die hier angesprochene *Integrationsfunktion* zeigt sich in den jeweiligen *Landesverfassungen* (vgl. Scherb 2003, 15), wie beispielsweise im ersten Artikel (Abs. 1) des Hamburgischen *Schulgesetzes* (HmbSG), in dem es konkret heißt:

§1 (1) „Unterricht und Erziehung richten sich an den Werten des Grundgesetzes und der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg aus. Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken,

- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen,
- an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten,
- das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden ebenso wie das der Mitmenschen wahren zu können und
- Mitverantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt zu übernehmen“

(HmbSG §1, Abs. 1).

In Anlehnung an die jeweils gültige *Landesverfassung* lassen sich Werte ausmachen, auf die der Bildungsauftrag abzielt. Zu nennen sind u.a.: *Mündigkeit* im Sinne Kants (1784) als Fähigkeit zur vernunftorientierten und rationalen Urteilsbildung. Zudem zählen *Achtung* und *Toleranz* zu den zugrundeliegenden Werten. Diese Werte beziehen sich sowohl auf die Akzeptanz von anderen bzw. abweichenden Meinungen sowie auch auf die Gemeinschaft im Sinne einer Perspektivübernahme. Gemeint ist die Wahrung des gegenseitigen Respekts, um dem körperlichen und seelischen Wohlbefinden des Anderen nicht zu schaden. Im Weiteren steht

gesellschaftliche Verantwortungsübernahme durch *Teilhabe* an der gemeinsamen Gestaltung der Gesellschaft als Ausdruck von *Solidarität*. Relevanz erhalten zudem *Gleichheit* und *Gleichberechtigung* sowohl von anderen Kulturen als auch zwischen Mann und Frau. Begründet werden die Anforderungen nicht zuletzt durch das Anerkennen der *Menschenrechte* und – *würde* (vgl. HmbSG §1, Abs. 1).

(3) Eine weitere Konkretisierung findet sich in den jeweiligen *Bildungsplänen*. Für das Fach PGW (Politik, Gesellschaft und Wirtschaft) heißt es beispielsweise im Hamburger *Bildungsplan* für die Klassen fünf bis 11 der Stadtteilschulen:

„Zur Verwirklichung des Leitbilds der Demokratiefähigkeit trägt das Fach PGW durch die gezielte Förderung von fünf Kompetenzen bei. Der Umgang mit sozial-wissenschaftlichen Methoden wird dabei nicht als eigenständige Kompetenz aufgefasst. Methodische Fertigkeiten werden dort spezifiziert, wo sie zur Bewältigung einer jeweiligen Kompetenzanforderung benötigt werden. Jede Kompetenz wird als untrennbare Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Bereitschaften verstanden“ (Bildungsplan Stadtteilschule, Jahrgangstufen 5 bis 11).

Mit Blick auf das Bildungssystem und die darin agierenden Akteur\*innen stellt sich nun die Frage, welche Anforderungen aus dem Bildungsauftrag resultieren.

➤ Anforderung: Reflektieren von widersprüchlichen Strukturen und Rahmenbedingungen

In Bezug auf die Funktion der *Integration* zur *Reproduktion* wird *Politische Bildung* in einem Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und normativer Bindung im politischen System verortet (vgl. Scherb 2003). Kritisch wird das Spannungsverhältnis dabei vor dem Hintergrund gesehen, dass Schule als *gesellschaftliche Institution* neben der Reproduktionserwartung auch organisatorische *Rahmenbedingungen* aufweist, die einer freien Entfaltung der Persönlichkeit entgegenstehen können, weil sich dieser Organisationsrahmen auf das Interagieren und Handeln der Akteur\*innen nicht nur förderlich, sondern auch hemmend auswirken kann (vgl. ebd., 25 ff.). Relevant erscheint daher die Frage, wie *Politische Bildung* an der Schule umgesetzt werden kann und zu *Selbstständigkeit und eigenständigem Handeln* sowie *Mündigkeit und freier Urteilsbildung* und zum freien *Entfalten der Persönlichkeit* beiträgt, damit das Bestehende nicht nur unreflektiert reproduziert wird, sondern Rahmenbedingungen und Verhältnisse auch kritisch hinterfragt werden (vgl. Scherb 2003, 10 ff.; Klafki 2002, 50 ff.; Claußen 1996, 20 ff.).

Mit anderen Worten: Es geht um die Analyse von intendierten und nicht-intendierten Wirkungen durch organisatorische Rahmenbedingungen, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen. Denn diese können zum Beispiel mögliche Dynamiken und Effekte (Auswirkungen) beinhalten, die sich auf die Lernprozesse auswirken. Hierauf bezogen lassen sich zunächst ganz allgemein Schulpflicht, Hierarchie der schulischen Ordnung und das bestehende Notensystem anführen (vgl. Kandzora 1996, 72 ff.).

„Es geht dabei sowohl um gesellschaftliche Funktionalität, die sich in vielfältiger Form in den Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule verbirgt, wie auch um eine

gewisse Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst, beides miteinander auf oft schwer durchschaubare Weise verschränkt“ (Kandzora 1996, 71)

Claußen sagt dazu, dass das unreflektierte Reproduzieren von *vorherrschenden Rahmenbedingungen und Verhältnissen*, die in ein bestehendes System eingebettet sind, u.U. dazu führen kann, dass *Interessenslagen und (institutionalisierte) Machtmechanismen* unhinterfragt gestützt werden (Claußen 1996, 19 ff; siehe auch Claußen 2012, 253 ff. u. 2011, 1108 ff.; Kandzora 1996, 71 ff.). Dabei könne es jedoch bei *politischer Bildung* nicht einzig um gesellschaftliche, schulische und wissenschaftliche Zusammenhänge gehen, sondern vielmehr auch um die Lernenden als „lebende Subjekte“, die es gelte, ins Zentrum der angestrebten Lehr-Lern-Prozesse zu stellen (Claußen 1984, 20). Weiter heißt es bei Claußen dazu: „Das muß zur Folge haben, daß außer nach dem gesellschaftlichen Wert des Wissens auch nach dem Wert des Wissens für Individuum und Menschengattung zu fragen ist, weil Subjekte nicht nur durch Mitgliedschaft in Gruppen, sondern auch durch die Einmaligkeit unverwechselbarer Persönlichkeit und Zugehörigkeit zum menschlichen Geschlecht geprägt ist“ (ebd.). Die Forderung nach einem eindeutigen und klaren *Subjektbezug*, schließt demzufolge die Möglichkeit des freien Entfaltens der eigenen Persönlichkeit ein (vgl. Kandzora 1996, 74 f.).

➤ Anforderung: Subjektbezug, Schulisches Leistungsprinzip und Chancengleichheit

Für relevant wird der *Subjektbezug* besonders auch dann erachtet, wenn es um das kritische Hinterfragen bestehender Verhältnisse im Sinne einer „reflektierten demokratischen Praxis“ als „Mindestanforderung“ in Verbindung mit *politischer Bildung* geht (Scherb 2003, 83 ff., vgl. Klafki 1994, 41 ff.). *Kritische Reflexion* bestehender Verhältnisse soll dann nämlich auf Veränderung abzielen, beispielsweise im Hinblick auf das *schulische Leistungsprinzip* (vgl. Klafki 2009, 41 ff.). Um Veränderungen und Verbesserungen anzustreben, sollen Lernende und Lehrende ein kritisches Bewusstsein entwickeln, worunter Klafki *kritische Loyalität* versteht, bei der *Chancengleichheit* als „Maßstab“ fungiert, an dem „gesellschaftliche Realität“ gemessen werden kann (Klafki 2002, 52 ff.; vgl. Breit/Huppert 2008, 152 ff.). *Chancengleichheit* meint hier in Anlehnung an Fend (1981) die Möglichkeit des freien Zugangs zu besseren Lebensmöglichkeiten (siehe auch Diedrich 2008, 22 ff.). Und das *Leistungsprinzip* bezieht sich darauf, dass die Chance auf Bildung und höhere Bildungsabschlüsse durch *Leistung* ermöglicht wird (vgl. Klafki 2002, 50 f.). Berufsrelevante Perspektiven und soziale Positionen in einer pluralistisch organisierten Gesellschaft stehen damit in enger Verbindung zum persönlichen Einsatz und individueller Leistung. Als *gesellschaftliche Institution* übernimmt Schule hier eine *Selektionsfunktion*, die sie berechtigt, mittels Leistungsprinzip, die Schüler\*innen ihrer schulischen Leistung gemäß für den Arbeitsmarkt und die gesellschaftlichen Positionen zu selektieren: Schule strukturiert und determiniert damit gleichermaßen und eröffnet so die Frage, wie die Anforderung von *Chancengleichheit* gewährleistet werden kann unter der Voraussetzung des *Leistungsprinzips* von Schule (vgl. Klafki 2002, 50 f.). Kritisch ist das *Leistungsprinzip* nämlich auch vor dem Hintergrund von sozialer Ungleichheit zu betrachten, durch die bevorzugende Merkmale reproduziert werden können. Hier erhält Transparenz eine zentrale Bedeutung, da Entscheidungen nachvollziehbar und ausreichend begründet sein müssen. Die *Begründungsverpflichtung* bzw. das Ablegen von Rechenschaft gilt in doppelter Hinsicht: sowohl gegenüber der *Öffentlichkeit* als auch gegenüber dem *Staat* bzw. staatlichen

Instanzen. Die hier benannten organisationsbedingten Merkmale von Schule beziehen sich auf das *Legitimieren, Steuern und Kontrollieren* von Entscheidungen im Bildungssystem.

➤ Anforderung: Kompetenzorientierung

Mit Blick auf einen grundsätzlichen Zusammenhang von *strukturellen Rahmenbedingungen* und *Politischer Bildung* in der Schule fragt Sybille Reinhardt, was Demokratie-Lernen und Politische Bildung leisten kann und verweist darauf, Kompetenzen zu fokussieren sowie Strukturen auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene (vgl. Reinhardt, 2003, 2004 u. 2010; Sander 2014, 115 ff.).

„Für die Betrachtung von Bildungsprozessen ist es sinnvoll, innerhalb der Teilbereiche Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zwischen der Mikro- und Makroperspektive zu unterscheiden, weil hiermit unterschiedliche Handlungs- und Urteilsrichtungen erfasst werden“ (Reinhardt, S. 2004, 6).

Für problematisch erachtet sie, dass zahlreiche Kompetenzen vorausgesetzt werden, entsprechende Strukturen aber nicht bereitgestellt würden (Reinhardt, S. 2003, 73 ff.). Eine konkrete organisationstheoretisch basierte Strukturanalyse erscheint daher sinnvoll, um einen Blick auf Chancen und Möglichkeiten von schulischer *Demokratisierung* mittels *politischer Bildung zu werfen*. Als Zwischenfazit ist zunächst festzuhalten, dass der staatliche Bildungsauftrag aus gesellschaftlicher Sicht die Aufgabe hat, Schüler\*innen dabei zu unterstützen, mündige und selbstständige Bürger\*innen einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu werden. Und aus Sicht des Individuums geht es um das freie Entfalten der eigenen Persönlichkeit im Sinne einer *Bildung* des Subjekts. Abbildung neun verdeutlicht die Annahme:



Abb. 9: Bildungsauftrag: Balance zwischen Gesellschaft und Individuum (eigene Darstellung)

Es geht demnach bei *Politischer Bildung* um institutionalisiertes Lernen für und in einer Demokratie, damit auch relevante Voraussetzungen und Grundlagen für eine Teilhabe in einer demokratisch verfassten Gesellschaft erworben werden. Mit Blick auf das im Bildungsauftrag inhärente Spannungsverhältnis zwischen der gesellschaftlich relevanten Forderung zur Reproduktion eines bestehenden Systems (vgl. Klafki 2009) und der Forderung nach den Möglichkeiten und Perspektiven zum freien Entfalten der eigenen Persönlichkeit um ihrer selbst willen (vgl. Kandzora 1996) ist das Umsetzen von *politischer Bildung* in der Schule auf eine ausgewogene Balance zwischen den sich auftuenden Dimensionen von *Gesellschaft* und *Individuum* angewiesen.

Bedeutsam ist die Balance zwischen gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen und Anforderungen an *Politische Bildung*. Abbildung 10 soll die Annahme verdeutlichen (vgl. Klafki 2002, 48 ff.; Scherb 2003, 10 ff.; Kandzora 1996 und Claußen 1985).

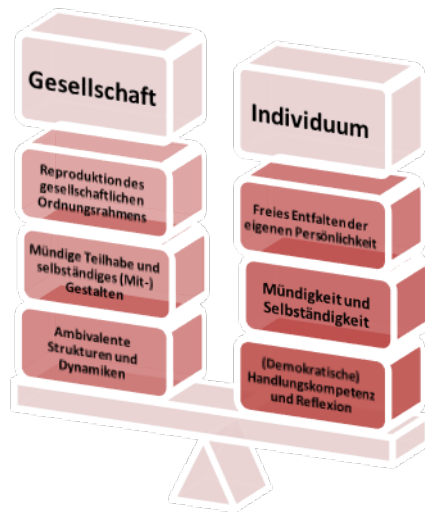


Abb. 10: Voraussetzungen und Anforderungen an den Bildungsauftrag (eigene Darstellung in Anlehnung an Klafki 2009, Scherb 2002, Kandzora 1996 und Claußen 1984).

Es wurde skizziert, welche Anforderungen und Voraussetzungen an *Politische Bildung* sowohl auf Seiten der Gesellschaft als auch auf Seiten des Individuums gekoppelt sind. Mit Blick auf die Anforderung von *Chancengleichheit* und dem vorherrschenden *Leistungsprinzip* tritt eine Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuum zutage, die als Widerspruch mitgedacht werden *sollte* (mehr dazu in Kapitel 3.5). Zunächst stellt sich aber die Frage nach dem konkreten Bildungsziel von *politischer Bildung*. *Mit anderen Worten*: Welches Bildungsziel wird mit *politischer Bildung* angestrebt?

#### 3.1.2 Bildungsziel von *Politischer Bildung*: *Demokratische Handlungskompetenz*

Es zeigt sich, dass die Überlegungen darauf abzielen, dass Schüler\*innen *handeln* und durch ihr *Handeln* demokratische Praxis erfahren, indem sie Beziehungen und Zusammenhänge erkennen, reflektieren und verändern, um sich auf diese Weise ein *Urteil* bilden zu können. Dafür wird ein „breites Spektrum kognitiver, affektiver, motivationaler und auf Handlungsbereitschaft“ abzielender Voraussetzungen als notwendig angesehen, womit der Begriff *demokratische Handlungskompetenz* ins Zentrum der Betrachtung rückt (Beutel/Buhl/Fauser/Veith 2009, 177ff; Diedrich 2008, 99; Biedermann 2010, 15).

In Anlehnung an Weinerts Definition wird im *demokratiepädagogischen* Diskurs um *Politische Bildung* der allgemeine *Kompetenzbegriff* auf erworbene Fähigkeiten bezogen, die durch „die Weiterentwicklung und Transformation angeborener Fähigkeiten entstehen und die Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben ermöglichen“ (Sander 2014, 115 ff.; Diedrich 2008, 101; vgl. Oelkers 2010, 10f.). Relevant ist, dass sich *Kompetenzen* in *Handlungen* (*Performanz*) ausdrücken. Relevant deshalb, weil *Handlungskompetenz* auf die *Handlungsbereitschaft* der Schüler\*innen abzielt und als Voraussetzung von mündiger *Staatsbürgerschaft* verstanden wird (vgl. Diedrich 2008). Unter *demokratischer Handlungskompetenz* werden dann solche „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen,



Motivationen und Handlungsbereitschaften“ gefasst, die als Voraussetzung für eine mündige und selbstständige *Teilhabe* gelten (Klieme/Hartig 2007, 12). Was heißt das konkret?

Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit erhalten, individuelle, soziale sowie demokratische Handlungskompetenzen bzw. Demokratiekompetenz zu entwickeln, um sich in eine Gemeinschaft einzugliedern, damit diese erhalten und reproduziert werden kann (vgl. Beutel/Fauser/Rademacher 2012; 17 ff.; Diedrich 2008; 98 ff.; Schmid/Waterman 2008, 881, vgl. Reinhardt 2004; Scherb 2003; 16; Himmelmann 2001; 2005, 2007; Himmelmann/Lange 2010; Detjen 2002). Mit dem Begriff *Demokratie* verbundene Werte und Normen werden beim schulischen Lernen als handlungsleitend angesehen (vgl. Diedrich 2008, 98 ff; Osterwalder 2011; Scherb 2003, 16).

Scherb (2003) versteht in Anlehnung an den Beutelsbacher Konsens den Erwerb von kognitiven, prozeduralen und habituellen Grundkompetenzen als Ziel der Förderung von Demokratiekompetenz:

„Ziel der Förderung von Demokratiekompetenz ist der mündige, handlungsfähige und –bereite Bürger, der über Grundkompetenzen verfügt, die ihn befähigen, sich in einer ständig im Wandel begriffenen Welt zu orientieren. Diese Grundkompetenzen teilen sich in *kognitive, prozedurale und habituelle* Kompetenzen, wie sie in der aktuell unumstrittenen Fassung des dritten Grundgesetzes des sogenannten Beutelsbacher Konsens in der politischen Bildung beschrieben werden“ (Scherb 2003, 16).

Die geforderten Kompetenzen sollen durch Erfahrungen entdeckt, im Handeln entwickelt und reflektiert werden (Scherb 2003, 19). Das Ausüben und Wahrnehmen der Kompetenzen wird als „Ressource“ für das Handeln verstanden (Reinhardt 2004, 5). Schüler\*innen sollen befähigt werden, Handlungsfähigkeit durch Erfahrungen zu entfalten, da der Erwerb an „Handlungsvollzüge“ gekoppelt ist (ebd.). In den beispielsweise bei Scherb (vgl. 2003) aufgeführten Dimensionen *Wissen, Können und Haltungen* findet sich Weinerts *Kompetenzbegriff* operationalisiert (siehe Abb. 11).

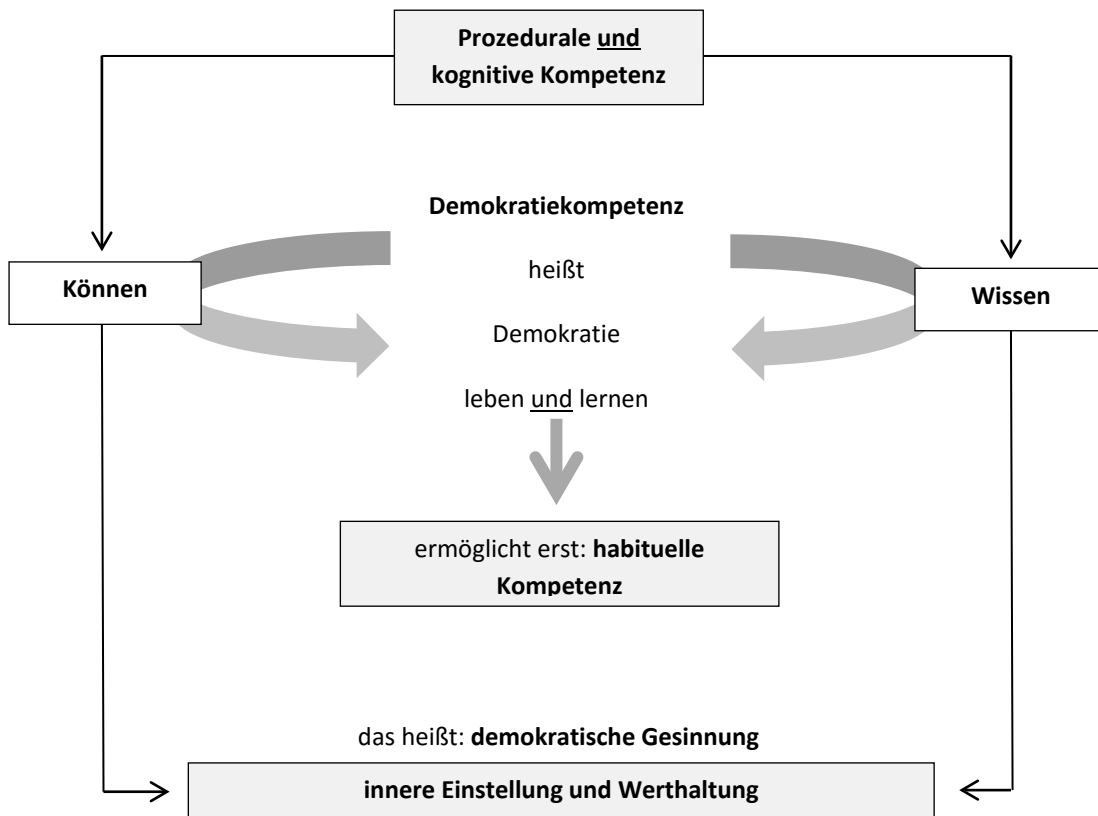


Abb. 11: Dimensionen von Demokratiekompetenz nach Scherb (2003, 19)

Bezogen auf *Demokratische Handlungskompetenz* werden die drei Dimensionen (Wissen, Können, Haltungen) wie folgt ausformuliert:

Kognitive Kompetenzen (Wissen) = *Fähigkeit*, demokratische Strukturen und Prozesse auf Basis eines kategorialen Fundaments zu verstehen. Das wissensbasierte Fundament bezieht sich u.a. auf die im zweiten Kapitel dargelegten Dimensionen des Politischen (polity, politics, policy) sowie auch auf allgemeine politische Begriffe, wie zum Beispiel *Demokratie, Partizipation, Macht, Hierarchie, Konflikt* etc., die als „heuristisches Instrumentarium Hilfen zur Problemerschließung im Lernprozess geben“ (Scherb 2003, 17). Kritisch anzumerken ist, dass „politisches Wissen oder demokratisches Verständnis nur Teilaspekte demokratischer Kompetenzen sein können“ (Schmid/Watermann 2008, 882). Identifikation mit demokratischen Werten (Einfühlvermögen), Handlungsmotivation sowie die Fähigkeit, Interessen zu vertreten (Urteilsbildung) werden ebenso zu einer demokratischen Haltung gezählt (ebd., 882). Zusammengefasst bezieht sich die Dimension auf Wissen über Demokratie und Partizipationsgelegenheiten sowie -möglichkeiten.

Prozedurale Kompetenzen (Können) = Fähigkeiten, mittels derer die Schüler\*innen handlungs- und entscheidungsfähig werden und auf deren Basis sie lösungs- und erfahrungsorientiert Probleme erschließen sowie den Problemlöseprozess reflektieren. Hierzu wird beispielsweise das Erschließen von demokratischen, politischen sowie rechtlichen Verfahrensabläufen gezählt, die zu einer Entscheidungsfindung durch kommunikatives und kooperatives Verhalten führen. Die Könnens-Dimension bezieht sich auf Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten, die es den Schüler\*innen ermöglichen, Partizipationsgelegenheiten wahrnehmen und nutzen zu

können (vgl. Scherb 2003, 17). Zusammengefasst bezieht sich die Dimension auf das *Können* für eine Demokratie durch erfahrungs- und handlungsorientierte Praxis.

Habituelle Kompetenzen (Haltungen) = Bereitschaft zur rational begründbaren Urteils- und Meinungsbildung und verantwortungsbewussten Entscheidung beim Austragen von Konflikten und Aushandeln von Kompromissen auf Basis von eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen, die in einem „ständigen Spannungsfeld zwischen Zustimmung und Kritik praktisch“ werden (Scherb 2003, 17). Konkret geht es darum, Sachverhalte zu bewerten und zu beurteilen sowie darum, etwas zu entscheiden, zu handeln und darüber zu reflektieren (auch im Sinne von Selbstreflexion). Zusammengefasst bezieht sich die Dimension auf entsprechende Haltungen durch das Erfahren von demokratischen Prozessen in einer Demokratie (siehe Abb. 12).

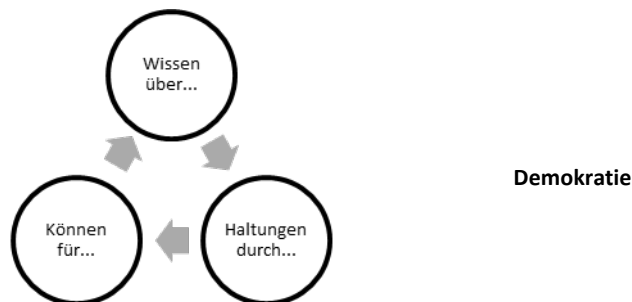


Abb. 12: Operationalisierte Dimensionen *demokratischer Handlungskompetenz* nach Scherb (eigene Darstellung)

Massing (2002, 37 f.; vgl. auch Sander 2014; 115 ff.) spezifiziert in Anlehnung an Heinrich Roths emanzipatorischen *Kompetenzbegriff* (vgl. Roth 1971<sup>11</sup>) *Demokratiekompetenz* bzw. *Demokratische Handlungskompetenz* auf Basis der drei benannten Dimensionen (Wissen, Können, Haltungen) folgendermaßen:

<sup>11</sup> Der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth greift den Begriff *Mündigkeit* auf und definiert Kompetenz darauf bezogen. Dabei versteht Roth „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ und legt Mündigkeit als „seelische Verfassung einer Person“ aus, „bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist“ (Roth 1971, 180). Klieme und Hartig schlussfolgern, dass Roth damit an „die Tradition des aufgeklärten Bildungsbegriffs“ anschließt (Klieme/Hartig 2007, 19).

(1) „Selbstkompetenz (self competence) als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können.

(2) Sachkompetenz als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können

(3) Sozialkompetenz als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politische relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Klieme/Hartig 2007, 19 f.; Roth 1971, 180).

<b>Wissensdimension</b> (kognitive Dimension) <b>= Sachkompetenz</b>	<b>Könnensdimension</b> (kognitiv-reflexive Dimension) <b>= Methodenkompetenz</b>	<b>Haltungsdimension</b> (affektiv-emotional Dimension) <b>= Sozial- und Selbstkompetenz</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Faktenwissen über Politik, Demokratie, Partizipation.</li> <li>•Wissen, auch im Sinne von Verstehen als Fundament eines politischen Bewusstseins.</li> <li>•Kognitives Orientieren in Politik und Gesellschaft.</li> <li>•Bewusste Akzeptanz von Verfassung, Grundrechten.</li> <li>•Interesse an öffentlichen Aufgaben.</li> <li>•Sensibilität für gesellschaftliche und politische Probleme.</li> <li>•Verständnis von Politik, Einsichten in politische Zusammenhänge und politische Urteilsfähigkeit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Erschließung von politischen Kategorien (Macht, Hierarchie, Konflikt etc.) und Sachverhalten.</li> <li>•Aneignung methodischer Fertigkeiten (sammeln, ordnen, auswerten, bearbeiten, interpretieren etc.)</li> <li>•Fähigkeit zur Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit.</li> <li>•Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten (argumentieren, überzeugen, diskutieren, moderieren, präsentieren, visualisieren).</li> <li>•Vermittlung von Arbeitstechniken und Durchführung eines gemeinsamen Reflexionsprozesses.</li> <li>•Anwendung handlungsorientierter Methoden und Sozialformen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Bezeichnung der Gesamtheit aller verhaltensrelevanten Persönlichkeitsmerkmale .</li> <li>•Bereitschaft zur Aufnahme der Grundideen von rechtsstaatlicher und sozialer Demokratie.</li> <li>•Ausbildne von Loyalität und Verantwortung für die Gemeinschaft: Mut, im Sinne von Zivilcourage haben.</li> <li>•Ausüben von Kooperationsbereitschaft, Fairness, Toleranz, sozialer Gerechtigkeitssinn, Solidarität</li> </ul>

Abb. 13: Drei Dimensionen von *Demokratie-Lernen* als Kompetenzerwerb nach Massing (2003, 37 f.)

#### ➤ Kritik am *Kompetenzerwerb*

Die Entwicklung der geforderten *Kompetenzen*, wird als Bildungsaufgabe und gleichzeitig als Ziel der Bildungsaufgabe aufgefasst (vgl. Sander 2014, 115 ff.; Schmidt/Waterman 2010), die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz und gesellschaftlicher *Institution* zufällt (vgl. Sliwka 2008).

„Gesellschaftlich geforderte Basiskompetenzen gehören deshalb in den Kontext allgemeiner Bildung, sie repräsentieren den legitimen und notwendigen Anspruch modernder Gesellschaft, universale Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation zu generalisieren“ (Tenorth 2008, 29).

In dem angeführten Zitat werden funktionale Aspekte des Kompetenzbegriffs deutlich. Weiter oben konnte auf ein Spannungsverhältnis *zwischen* gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen und Voraussetzungen in Verbindung mit *Politischer Bildung* hingewiesen werden. Ein *Spannungsverhältnis*, das sich auch auf den dargelegten *Kompetenzbegriff* ausdehnen lässt, weil sich dieser in Verbindung mit *allgemeiner Bildung zwischen* funktionalen und normativen sowie wertneutralen Aspekten verorten lässt (vgl. Oelkers 2010). Was heißt das konkret?

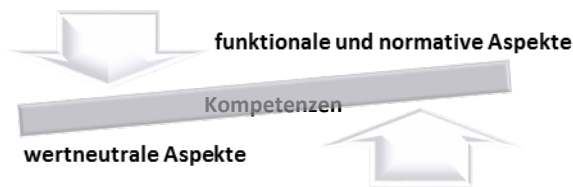


Abb. 14: Kompetenz zwischen normativen und zweckneutralen Aspekten (eigene Darstellung)

Das Spannungsverhältnis bezieht sich auf das Individuum und seinem Anspruch auf freies Entfalten der eigenen Persönlichkeit mittels zweckneutraler *Bildung* sowie auf die Gesellschaft und ihren Anspruch auf mündige Bürger\*innen, die sich mittels Kompetenzerwerb integrieren und für das Eingliedern in eine Gesellschaft qualifizieren sollen. Der Terminus *Qualifizieren* bezieht sich hier auf die Reproduktion des gesellschaftlichen Ordnungsrahmens durch mündige Bürger\*innen. Kritisch wird das Spannungsverhältnis dann angesehen, wenn funktionale und normative Aspekte überwiegen und so das „gesellschaftlich Relevante [steht] mehr als nur in Spannung zum geistig Wertvollen“ steht (vgl. Gruschka 1988, 212).

„Gleichwohl bleibt wahr, daß die Arbeit und der Integrationszwang in die Gesellschaft die Menschen heute so gefangen nehmen, daß sie selbst dort, wo sie mit der eigenen Bildung noch ihre Möglichkeit zu Selbstbestimmung zu verwirklichen suchen, im Sog der bildungsfeindlichen Gesellschaft bleiben. Die scheinbar frei verfügbare Zeit ist anders als zu Humboldts Zeiten und der Epoche der Salons bereits weitgehend verplant. Sie zurückzuerobern, setzte die Verweigerung gegenüber dem voraus, was in unserer Gesellschaft als Kultur industriell produziert wird. Auch davon haben die Menschen durchweg eine Ahnung behalten“ (Gruschka 1988, 212f.).

Mit Blick auf gesellschaftliche, soziale und historische Veränderungen von Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen hin zur *Wissensgesellschaft* und grundlegenden Wandlungsprozessen im Lebens- und Arbeitsbereich erhält der *Kompetenzbegriff* durch die Ausrichtung auf das Lösen von Problemen, wie von Weinert definiert (vgl. 2001), seine spezifische gesellschaftliche Funktion. Dies bezieht sich im Besonderen auch darauf, dass eine Gesellschaft auf *kommunikatives Handeln* angewiesen ist, um eine gemeinsame Basis für politische Prozesse zu schaffen. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass der Mensch als Individuum eine Verallgemeinerung erfährt, um sich „als Individuen für die anderen Teilnehmer an Interaktion erwartbar und berechenbar“ zu machen (Tenorth 2008, 29).

„Bildung beginnt deshalb hier als Prozess der Vergesellschaftung, indem sie Individuen handlungsfähig macht, nicht erst bei der >>Höherbildung der Menschheit<<, wie die deutsche Tradition meint, durch ihre eigene Denkform abgeschnitten von den basalen Mechanismen des Aufwachsens in der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Diese Funktion ist selbstverständlich steigerbar, gemäß dem Entwicklungsstand von Gesellschaften, aber auch milieubezogen oder gruppenspezifisch“ (Tenorth 2008, 29).

Es soll im Kontext von Demokratisierungsprozessen jedoch nicht nur um einen „Prozess der Vergesellschaftung“ gehen, sondern auch um einen philosophisch begründbaren Bezug der wechselwirkenden Beziehung zwischen *Subjekt und Welt*, wie sie HUMBOLDT (vgl. 1980) beschrieben hat. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass sich Lehr- und Lernprozesse konstituieren, wenn das Subjekt auf ein Problem stößt, „für deren Bewältigung die Figuren des

bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller 2003, 289). An dieser Stelle wird deutlich, dass die vorliegende Arbeit auch auf ein Lernverständnis angewiesen ist, dass die wechselwirkende Beziehung zwischen Subjekt und Welt bzw. *objektiver Dingwelt* (vgl. Arendt 2013) berücksichtigt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Erlernen von *Demokratischer Handlungskompetenz* als Bildungsziel von *politischer Bildung* auf drei Dimensionen beruht: Wissen, Können und Haltungen. Es konnte gezeigt werden (wie in Abb. 12 dargestellt), dass die kognitiv aktivierende Dimension sowohl allgemeines, politisches und demokratisches Faktenwissen sowie generell verstehendes Wissen über die Zusammenhänge von politischen Prozessen, Politik, Demokratie und Gesellschaft umfasst und erschließbar ist (vgl. Massing 2011, 39). Des Weiteren wurde dargestellt, dass *demokratische Handlungskompetenz* Methodenkenntnis voraussetzt, damit politische und demokratische Sachverhalte eigenständig erschlossen, reflektiert und eine eigene Meinung gebildet werden kann. Aus diesem Grund zielt die kognitiv-reflexive Dimension auf handlungs- und erfahensorientiertes Lernen ab. Ferner wurde gezeigt, dass die affektiv-emotionale Dimension spezifische Haltungen, Bereitschaften und Motivationen betrifft, die jedoch weder vermittelt- noch erlernbar sind, sondern sich durch das direkte Erfahren, Nutzen und Wahrnehmen von Partizipationsgelegenheiten entwickeln können (vgl. Massing 2011, 39). Schlussfolgernd geht es bei *Politischer Bildung* also im Sinne John Deweys um ein *learning by doing* (vgl. Dewey 1964), sodass sich an dieser Stelle die Frage nach der konkreten Umsetzung vor Ort stellt. Die zentrale Fragestellung lautet, wie *Politische Bildung* an der Schule umgesetzt werden soll. Mit dieser Frage wurde sich in den vergangenen Jahren sowohl aus politikdidaktischer Perspektive wie auch aus demokratiepädagogischer Perspektive auseinandergesetzt. Im Folgenden werden daher zunächst die Grundannahmen der beiden unterschiedlichen Disziplinen zusammengefasst und abgegrenzt, um im Anschluss daran eine begriffliche Annäherung an *Schülerpartizipation* vorzunehmen, worunter ein demokratiepädagogisches Prinzip zur Vermittlung von Demokratie-Lernen verstanden wird.

#### **3.2 Demokratie - eine lebensweltliche Vermittlungsaufgabe?!**

Um das zuvor Dargelegte zu konkretisieren, werden nachfolgend zunächst die beiden differenten wissenschaftlichen Positionen skizziert. Die Diskussion der Ansätze aus *Demokratiepädagogik* und *Politikdidaktik* um die Vermittlung von demokratischen Handlungskompetenzen kann wie folgt zusammengefasst werden:

##### ➤ *Demokratiepädagogik: lebensweltliche Vermittlung (Demokratie-Lernen)*

Fausers (vgl. 2009, 17 ff.) Verständnis beruht auf einem weit gefassten Begriff von politischer und sozialer Partizipation. Seiner Ansicht nach soll der Kompetenzerwerb auf gegenseitiger Perspektivübernahme (=Lernen mit und durch andere), Anerkennung sowie Verstehen und Verständigung gründen und auf Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten abzielen im Sinne eines verständnisintensiven Lernens (Bsp. *Seifenkisten bauen*). Fauser kritisiert die rein fachlich bezogene Wissensvermittlung der Politikdidaktik.

Himmelfmann (vgl. 2007) versteht Demokratie als Herrschafts-/Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform und postuliert, dass Demokratie als Lebensform stärker fokussiert werden muss, indem inner- und außerschulische Lebenswelt werden beim erfahrungsorientierten Lernen verknüpft werden. Himmelfmann und Lange (vgl. 2005, 112 ff.; Lange 2009, 43 ff.) versuchen eine Brücke zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik zu schlagen, indem sie die Didaktik an ihre ursprüngliche Aufgabe erinnern, nämlich entsprechende Instrumentarien bereit zu stellen, um den Kompetenzerwerb dementsprechend zu untermauern. Dadurch sollen sowohl das Unpolitische als auch das Politische im Projektlernen erkannt werden. Das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Fronten scheint dabei zunächst auf Polarisierung ausgelegt. Jedoch sei diese Polarisierung notwendig, um überhaupt erst einmal Gemeinsamkeiten zu erkennen. Edelstein (vgl. 2012, 39 ff.) verweist darauf, dass in politikdidaktischen Ansätzen im Besonderen kognitives und fachliches Lernen fokussiert wird und Erfahrungslernen zu kurz kommt. Ihrer Ansicht nach muss Demokratie in der Schule durch das Erfahren derselben gelernt werden, um Kompetenzen zu erwerben, die ihrer Ansicht nach notwendig sind, um teilzuhaben, aktiv mitzugestalten, sich zu engagieren sowie Demokratie durch autonome Urteilsbildung mit zu entwickeln (siehe auch Fauser 2009).

➤ *Politikdidaktik: fachliche Vermittlung (Politische Bildung)*

Claußen (vgl. 2012, 2011, 1996) spricht sich kritisch für eine „emanzipatorische Perspektive“ im Umgang mit politischer Bildung aus, die auf „interaktiver Vermittlung zwischen Subjekt und System“ beruht und die auf eine Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen abzielt, und zwar mittels kritischer Bewusstheit, „Standpunktsicherheit“ sowie auf Basis von Prinzipien des *kategorialen* und *exemplarischen* Lernens und *diskursiver kognitiver* „Bewältigung von Lernaufgaben“ (Claußen 2011, 112). Seine Kritik bezieht sich u.a. auf die Reproduktion bestehender Herrschaftsverhältnisse durch ein Verschränken von „strategische[n] Absichten“ und „taktische[n] Kalkülen“, die nicht ausreichend hinterfragt werden. Claußen plädiert für eine Politische Bildung „außerhalb der Fremdverfügung durch herrschende Kreise in pädagogischen und andragogischen Einrichtungen und Aktivitäten oppositioneller Organisationen“ und spricht sich gegen eine „quasi-simulative Handhabung von Partizipationsregeln und –fertigkeiten in der (vorwiegend schulischen Lebenswelt)“ aus (Claußen 2011, 1110 f.). Ihm zufolge werden Systemzusammenhänge oberflächlich und inhaltsbeliebig erarbeitet, die dabei aber nicht kritisch problematisiert sowie am Status quo der „gegebenen Sachverhaltszusammenhängen und dazu vorliegenden wissenschaftlichen Aussagenkomplexen“ abgearbeitet werden (ebd., 1112).

Grammes (vgl. 2010) kritisiert einen zu starken Fokus auf Deliberation und verweist auf ein dialektisches und spannungsgeladenes Verhältnis beim Projektlernen zwischen Aktion, verstanden als Mit-Handeln, und Reflexion im Sinne einer rationalen Urteilsbildung, um Verstöße gegen den Beutelsbacher Konsens zu vermeiden. In Anlehnung an das *Magdeburger Manifest* versteht Grammes unter *Partizipation* einen elementaren Vorgang des politischen Handelns, welches sich am Allgemeinwohl orientiert und das Einbeziehen aller beteiligten Akteure an einer Entscheidung meint. Dies soll seiner Ansicht nach mittels ebenbürtiger, deliberativer Entscheidungspraxis erfolgen. Durch die Projektmethode sowie durch exemplarisches Lernen soll die Grenze zwischen realem Politikzyklus und Schule überwunden

und eine Analogie geschaffen werden (Grammes 2014, 249 u. 251 ff.). Der Spannungsmoment zwischen Systemzwang und Selbstbestimmung beim Umgang mit (politischen) Konflikten, soll durch reflektiertes Aushandeln, Entscheiden und Umsetzen durch die Schüler\*innen aufgelöst werden. Im Gegensatz zu Claußen (vgl. 2011) fokussiert Grammes in Anlehnung an Martin Wagenschein eine möglichst authentische Simulation von politischen Prozessen, um inner- und außerschulische Lebenswelt zu verbinden (Grammes 2014, 253).

MASSING wiederum (vgl. 2004, 130 ff.) verweist auf das Zusammenwirken von Demokratie und Politik und spricht Politik- und Demokratie-Lernen Relevanz zu, da das Bearbeiten von politischen Themen kognitives Lernen notwendig mache. Seiner Ansicht nach wird bei den demokratiepädagogischen Ansätzen ein zu starker Fokus auf soziales Lernen fokussiert.

Aus dem Dargestellten ergibt sich eine Verortung der vorliegenden Arbeit im Rahmen einer lebensweltlichen und fachlichen Vermittlung wie sie in der Demokratiepädagogik angestrebt wird. Die Vermittlung sollte sich dabei an den Prinzipien der *Politischen Bildung* orientieren und eine *kritische Bewusstheit* sowie *unabhängige Urteilsbildung* und *Standpunktsicherheit (Mündigkeit)* anstreben auf Basis einer authentischen Simulation von demokratischen und politischen Prozessen. Ferner sollte das Vermitteln auf wissenschaftsorientierter Basis das Hinterfragen und Problematisieren von Systemzusammenhängen durch *kategoriales und exemplarisches Erfahrungslernen* zur Folge haben und dabei Subjekt und System bzw. Struktur miteinander verschränkt denken. Die angestrebte Perspektive auf Subjekt und Struktur hat zur Folge, dass förderliche und hinderliche Strukturen beim *Demokratie-Lernen* durch *Schülerpartizipation* aus der Sicht der beteiligten Akteure gleichermaßen analysiert und betrachtet werden können.

#### ➤ *Politische Bildung* als lebensweltliche Vermittlungsaufgabe: Demokratie-Lernen

So kann gesagt werden, dass sich die demokratiepädagogischen Grundannahmen auf eine lebensweltliche Vermittlungsaufgabe von Schule beziehen. Aus diesem erfahrungsorientierten Verständnis heraus wird *Demokratie-Lernen* als Umsetzung von *politischer Bildung* in der Schule betrachtet. Die Vorbereitung auf das Leben und die Teilhabe in einer demokratischen Gemeinschaft soll beim *Demokratie-Lernen* nicht (nur) kognitiv und fachdidaktisch im Politikunterricht vermittelt werden, wie es sich die Politikdidaktik zur Aufgabe gemacht hat (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004, 322 ff.). *Politische Bildung* soll also als eine Art er- und gelebte Praxis demokratischer Prinzipien im alltäglichen Schulleben erfahrend gelernt werden (GPJE 2014; Schwerb 2014, 66 ff.; Lechner-Amante 2014, 203 ff.; Henkenborg 2014, 212 ff.; vgl. Edler 2011; Edelstein/Frank/Sliwka 2009, 7ff.; Sliwka 2008;). In diesem Kontext wird *Schülerpartizipation* im Sinne von Teilhabe, Mitbestimmung und Mitgestaltung an schulischen Entscheidungsprozessen als „Einübung in eine demokratische Praxis“ betrachtet (vgl. Diedrich 2008, 66).

„Damit ein Kind sich mit der Demokratie identifiziert, muss es in der Schule ein ganz einfaches Gefühl erleben können: die Freude an der Mitsprache, an der Aushandlung, an der Mitgestaltung. Und es muss das Vertrauen der Erwachsenen spüren, dass es mit seiner Sicht der Dinge ernst genommen wird. Dazu aber bedarf es echter Mitwirkungsgelegenheiten“ (Edler 2011, 13).



Die normative Forderung des Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik hebt den erfahrungsbasierten, lebensweltlichen Vermittlungsaspekt besonders hervor, der durch das Schaffen von „echten“ Partizipationsgelegenheiten in der Schule ermöglicht werden soll. Das Adjektiv „echt“ meint das direkte Einbinden von Schüler\*innen in Angelegenheiten, die sie betreffen, weil Schule als „Übungsfeld für demokratische Verkehrsweisen“ verstanden wird (Röken 2011, 49). Als *Übungsfeld* dient dann sowohl die Schulebene, als auch die Klassen- und Unterrichtsebene (mehr dazu in Kapitel 3.2).

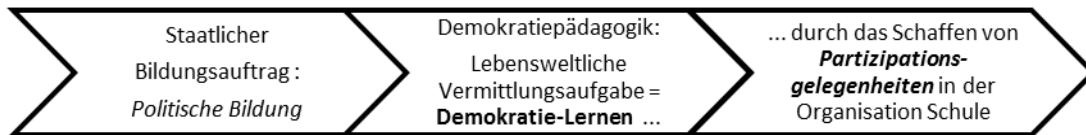


Abb. 15: Politische Bildung als lebensweltliche Vermittlungsaufgabe (eigene Darstellung)

Edelstein betont, dass durch die Erfahrung demokratischer Prozesse und der damit einhergehenden Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung eine Vorbereitung auf spätere politische und gesellschaftliche Zusammenhänge stattfinden kann (Edelstein 2012, 41 f.). Die selbstverantwortliche Subjektrolle wird beim *Demokratie-Lernen* auch von Claußen betont, der dabei auf eine „gleichermaßen verantwortungsbewusste und problemgerechte Grundlage von Selbstbestimmung und gemeinschaftlicher Produktion der Lebensumstände“ verweist (Claußen 2007, 14). Um dem Subjektbezug gerecht zu werden, wird das Schaffen von *Partizipationsmöglichkeiten* aus demokratiedemokratischer Perspektive als Grundlage für das Erlernen von *demokratischer Handlungskompetenz* beim *Demokratie-Lernen* verstanden (vgl. Edelstein 2012, 40 f.; Eikel 2007, 20 ff.). Partizipationsmöglichkeiten sollen Schüler\*innen eine Beteiligung an relevanten, lebensweltbezogenen Aufgaben auf der Ebene der Schulklasse bzw. der Lerngruppe, auf der Ebene der Gestaltung des Unterrichts und auf der Ebene der gesamten Schule im Rahmen konkreter Strukturen ermöglichen (Edelstein 2012, 41 f.; Eikel 2007, S. 22; Edelstein/Fauser 2001, S.35). Die lerntheoretisch-didaktische Funktion von Schülerpartizipation setzt solche Rahmenbedingungen und Strukturen in der Schule voraus, die eigenverantwortliches und selbstreguliertes Lernen zulassen (Bastian 2007, S. 114 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Vertreter\*innen der Demokratiepädagogik *Demokratie-Lernen* in der Schule als handlungs- und erfahrungsorientierte sowie lebensweltliche Vermittlungsaufgabe verstehen und den Aspekten Reflektieren, *Handeln* und *Erfahren* besondere Relevanz zusprechen. Diese Gedanken reichen zurück bis in die Reformpädagogik um 1900. Als prominenter Vorreiter gilt John Dewey sowie seine Gedanken über *Demokratie als Lebensform*.

#### 3.3 Demokratie als Lebensform bei John Dewey

Moderne demokratische Ideen, die die „innere Philosophie der Demokratie“ betreffen, werden im *demokratiepädagogischen* Diskurs über das politische System hinaus gedacht und auf alle Lebensbereiche<sup>12</sup> erstreckt. Himmelmann und Lange zum Beispiel ordnen ihre Denkansätze daher auch dem Prinzip von *Demokratie als Lebensform* zu (2006 und 2005, 11 ff., vgl. auch 2007). Himmelmann bezieht sich in seinem Ansatz auf die menschliche Lebenspraxis, worin sich ebenfalls *Demokratie* verankern müsse (vgl. Himmelmann 2006).

<sup>12</sup> Weiterführend dazu Himmelmann/Lange 2005, Schmidt 1995, Waschkuhn 1998

„Demokratie soll die Würde der Menschen und die Unverletzlichkeit ihrer Person, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Gleichheit vor dem Gesetz, die Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit etc. gewährleisten. Demokratie soll den Menschen ein freies, selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben ermöglichen.“ (Himmelmann 2006, 11)

Mit dieser Auffassung schließen Himmelmanns Annahmen an die Auffassungen des bekanntesten Vertreters dieser Position an. Der amerikanische Reformpädagoge und Philosoph John Dewey entfaltet in seinem Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ (im Original „Democracy and Education“, 1916) seine Auffassung von Demokratie als Lebensform, die durch Erziehung auf Basis des Austausches von Erfahrungen erlernt werden soll.

„Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung. Die Vermehrung der Individuen, die an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, daß jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und die Vergrößerung des Raumes, über den sie verteilt sind, bedeutet den Niederbruch jener Schranken zwischen Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen“ (Dewey 1993, 121).

Im Zentrum der Überlegungen von John Dewey steht der Mensch als soziales Wesen, das verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zugehörig ist. Damit setzt Dewey auf der Mikroebene der sozialen Beziehungen innerhalb und zwischen verschiedenen sozialen Gruppen an. Im Fokus stehen die wechselwirkenden Erfahrungen sozialer Gruppen mit Fokus auf gemeinsame Interessen. Das wechselwirkende Verhältnis hat demnach eine ständige Neuanpassung der sozialen Beziehungen zur Folge, wodurch Erziehung überhaupt notwendig wird. Darin sieht Dewey ein dialektisches Verhältnis zwischen Erziehung und Demokratie. Demokratie verstanden als Lebensform beruht auf der sozialen Bedeutung von gemeinsam geteilter Erfahrung und Erziehung, während darauf bezogen das demokratische Zusammenleben der Gesellschaftsmitglieder Partizipation erfordert. Die auf Erfahrungslernen abzielende Erziehung zur Demokratie soll junge Menschen befähigen, in den unterschiedlichen sozialen Gemeinschaften einer demokratischen Gesellschaft zu partizipieren. Durch das Erfahren von Demokratie soll Kindern und Jugendlichen eine höchstmögliche Chancengleichheit zu angemessener und erfolgreicher Partizipation gewährt werden (vgl. Dewey 1993).

#### ➤ Deweys zentrale Grundannahmen über *Demokratie* und *Partizipation*

Deweys Grundannahmen über *Demokratie* und *Partizipation* zielen auf die Überwindung des Dualismus von Körper und Geist ab. Ein Mensch, der seine Gefühle und Bedürfnisse kennt, ist ihm zufolge in der Lage, sich selbst zu versorgen. Mit dieser Voraussetzung sieht Dewey den Grundstein gelegt, dass der Mensch auch für andere sorgen kann im Sinne des Austausches von Erfahrungen innerhalb einer Gemeinschaft (vgl. Dewey 1993).

„Deweys Pädagogik war zutiefst durch sein Ideal von Demokratie bestimmt. Seine Vorstellung von einer zukünftigen Demokratie war letztlich nicht nur an der Lebenserfüllung aller Bürger,

sondern der Sinnhaftigkeit aller ihrer einzelnen Tätigkeiten orientiert, an der >>Verbesserung der Qualität des experience<< (MW9, 12) in jedem Augenblick. Durch dieses Bildungsziel erhielten alle Lebensbereiche einen pädagogischen Auftrag. Dewey ging so weit, dass er Demokratie und Erziehung identifizierte“ (vgl. Bohnsack 2005, 43).

Wie beschreiben agieren in Deweys Vorstellung von Gesellschaft Menschen zu verschiedenen Zwecken miteinander. Sofern das Streben nach Selbsterhaltung im Wesen des Menschen liegt, geht es auf der Stufe einer höheren Organisation, wie Gesellschaften, um die Selbsterhaltung dieser Gruppen, die den „Sinngehalt ihrer Erfahrung ständig erneuern“ (Suhr 2005, 104). Lernen im Sinne Deweys soll dazu beitragen, einen Menschen zu befähigen, eigene körperliche und geistige Grenzen sowie Bedürfnisse zu erkunden, mit anderen in Dialog zu treten und zu reflektieren. Dabei teilen und geben Menschen ihre Erfahrungen an andere weiter und tragen dadurch zur Verbesserung der Qualität von Erfahrung bei. Die Fähigkeit zur Teilhabe an der Erfahrung innerhalb von Gemeinschaften soll durch Erziehung sichergestellt werden. Suhr fasst Deweys Gedanken über das Teilen von Erfahrung im Rahmen von erzieherischen Prozessen wie folgt zusammen: „Erziehung besteht in der Befähigung, an einem gemeinschaftlichen Leben teilzunehmen. Und genau darin liegt auch der Wert einer Institution“ (Suhr 2005, S. 105).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verbindung von Körper und Geist beim Teilen von Erfahrung in der Gemeinschaft als Grundvoraussetzung für eine freiheitliche und autonome Lebenseinstellung im Sinne des Ansatzes von *Demokratie als Lebensform* verstanden wird.

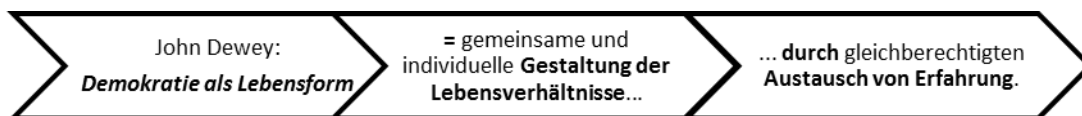


Abb. 16: John Deweys Verständnis von *Demokratie als Lebensform* (eigene Darstellung)

Mit Rückgriff auf Deweys Verständnis von *Demokratie als Lebensform* wird daher *Schülerpartizipation* im demokratiepädagogischen Diskurs als Möglichkeit verstanden, Ideen konstruktiv und gemeinschaftlich zu verweben (vgl. Eikel 2007, 17 ff.; Reinhardt 2004). Da Kindern und Jugendlichen ebenfalls Rechte zur Mitbestimmung, Mitentscheidung und Gestaltung ihrer (Lebens-bzw. Um-)Welt zugesprochen werden, sollen Möglichkeiten und Erfahrungsräume geschaffen werden, die einen gleichberechtigten und dialogischen Austausch ermöglichen (Sliwka 2008, 52ff.)<sup>13</sup>. Damit wird die Frage danach relevant, was im demokratiepädagogischen Kontext konkret unter der Aufgabe und Funktion von *Schülerpartizipation* sowie entsprechender Handlungsformen verstanden wird. Aus diesem Grund geht es im Folgenden darum, das demokratiepädagogische Verständnis von *Schülerpartizipation* zu konkretisieren, um relevante Begriffe, Bedingungen und

<sup>13</sup> Erste reformpädagogische Ansätze zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gab es bereits um 1900. Während Janusz Korczak (vgl. 2002) beispielsweise auf das *Recht des Kindes auf Achtung* hinwies, skizzierte John Dewey seine Vorstellungen von Demokratie als Lebensform (vgl. Dewey 1964) und Maria Montessori sprach sich von einer Pädagogik, die vom Kinde ausgehen soll (vgl. 1965).

Voraussetzungen zu klären. Bei der nachfolgenden Analyse steht die Frage des *Wie* und *Was* im Zentrum: Was wird innerhalb der demokratiepädagogischen Diskussion unter *Partizipation* verstanden? Wie soll der demokratiepädagogische Auftrag umgesetzt werden? Und welche Umsetzungsbedingungen werden dafür als notwendige Voraussetzungen angesehen?

### 3.4 Begriffliche Annäherung: (Schüler-) Partizipation

Unter *Partizipation* wird zunächst allgemein das Beteiligen, Teilhaben oder Teilnehmen von Individuen oder Gruppen an bestimmten Ereignissen, Sachlagen oder Situationen verstanden (vgl. Reinhardt 2010, 127 ff.). Etymologisch hergeleitet wird der Terminus über den lateinischen Begriff *participare*, ein Verbkompositum aus den Bestandteilen *pars* = teil und *capere* = nehmen (vgl. Sonnleitner 2005, 179).

Eine prominente Definition zu *Partizipation* liefert der „Club of Rome“, wonach Partizipation mehr ist „als die formale Beteiligung an Entscheidungen, sie ist eine Haltung, die durch Kooperation, Dialog und Empathie gekennzeichnet ist. Sie bedeutet, die Kommunikation lebendig zu erhalten, die Normen und Werte ständig zu überprüfen und dabei diejenigen beizubehalten, die relevant sind, und auf diejenigen zu verzichten, die irrelevant sind“ (Peccei 1979, 36, zit. nach Oser/Biedermann 2006, 19).

#### ➤ (Schüler-) Partizipation – Begriff und Verständnis

Reinhardt verweist im Zusammenhang mit politischen Aspekten von *Partizipation* darauf, dass der Begriff selbst per se noch nicht *politisch* ist, im konkreten Handlungsvollzug aber zum „Kernelement“ von Politik wird, weil politisches Handeln auf dem Mitbestimmen der Bürger\*innen gründet (Reinhardt 2010, 128). Partizipation folgt demnach dem Prinzip der Politik und soll über formale Teilhabe hinausgehen, was über individuelles Handeln und Mitbestimmen gewährleistet wird (vgl. Reinhardt 2010). Impliziert wird somit ein Menschenbild, das sich (a) am Modell des Staatsbürgers orientiert und (b) politische Recht und Pflichten priorisiert. In der für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Disziplin der *Demokratiepädagogik* bezieht sich *Partizipation* auf die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei allen das Zusammenleben betreffenden Ereignissen und Entscheidungsprozessen innerhalb und außerhalb von Schule (vgl. Reinhardt 2010, 128 f.; Röken 2011; Eikel 2007; 17 f.; Oser/Biedermann 2007).

„Der Begriff beschreibt dabei, dass sich Schülerinnen und Schüler am Unterricht und an weiteren sie angehenden Prozessen der Schule beteiligen, meint aber auch, dass sie von Lehrpersonen und von der Schulleitung auch an diesen Entwicklungen beteiligt werden“ (Reinhardt 2010, 128).

Als Ziele von *Partizipation* werden Selbstwirksamkeitserfahrungen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993) und das Wecken des Interesses für Politik, politische Thematiken und Demokratie genannt, um das politische System zu legitimieren und reproduzieren (vgl. Reinhardt 2010, Eikel 2007, Oser/Biedermann 2007). Bezogen auf den schulischen Kontext heißt das, dass die Institution Schule mit dem Auftrag betraut wird, demokratiefähige Bürger\*innen mittels *Schülerpartizipation* anzubahnen, um sie auf ihre spätere Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Deshalb sollen Kinder und

Jugendliche an allen sie betreffenden, schulrelevanten Entscheidungen beteiligt und eine *Scheinspartizipation* vermieden werden (vgl. Reinhardt 2010). Darüber hinaus wird auch postuliert, dass den Schüler\*innen im außerschulischen Bereich, d.h. in der politischen Öffentlichkeit, Möglichkeiten zum Partizipieren eingeräumt werden soll, um einen nachhaltigen Transfer (Brückenbau) zwischen Lebens- und Schulwelt zu schaffen. Dies soll mit Blick auf ein zukünftiges Engagement als Bürger\*innen einer Demokratie umgesetzt werden (vgl. Röken 2011; Moegling 2008). Röken zufolge ist eine Verknüpfung von inner- und außerschulischen Lernmöglichkeiten bzw. -orten elementar für den Erwerb von demokratischer Handlungskompetenz (ebd., 58).

Volker Reinhardts, in Anlehnung an Oser und Biedermann (vgl. 2007, 2006), weit gefasster *Partizipationsbegriff* beruht auf der Verbindung von innerer und externer *Partizipation*, um eine längerfristige Einflussnahme aller an Schule beteiligten Akteure an unterschiedlichen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen zu ermöglichen. Während sich das externe Partizipieren auf „gesellschaftliche und politische Gruppierungen und Institutionen“ bezieht, meint innere Partizipation die „schulgesetzlich verfasste[e] Schülermitbeteiligung bzw. Schülermitwirkung“ (Reinhardt 2010, 128). Für den externen Partizipationsbereich sollen Lehrkräfte und Schulleitungen Gelegenheiten schaffen und zulassen (ebd.). Reinhardt postuliert in diesem Zusammenhang, dass *Schülerpartizipation* „immer den Willen von zwei Akteuren“ voraussetzt, nämlich sowohl den „Willen dessen, der partizipieren möchte, und den Willen dessen, der als Entscheidungsträger Partizipation zulässt“ (ebd.).

Reinhardt sowie Oser/Biedermann greifen den Aspekt der *Scheinspartizipation* auf und verweisen darauf, dass „Jugendliche und junge Erwachsene [haben] eine äußerst sensible und wache Wahrnehmungskompetenz gegenüber Scheinspartizipation haben, besonders wenn diese mit Anbiederung verbunden ist“ (Oser/Biedermann 2006, 20). Auf Basis der Umfrageergebnisse im Rahmen der IEA-Studie *Civic Education* kommen sie zu dem Schluss, dass Schüler\*innen ihre Beteiligungschancen sowohl einschätzen können als auch den zu erwartenden Ertrag in realistische Relation setzen (ebd.). Mit Bezug auf den Aspekt der *Scheinspartizipation* schlussfolgern auch FATKE und SCHNEIDER, dass *Schülerpartizipation* dann „echt“ ist, wenn Schüler\*innen an Entscheidungen mitwirken, die sie betreffen, bei wichtigen Angelegenheiten mitbestimmen dürfen und so auch ihre Lebensbereiche aktiv mitgestalten können (vgl. Fatke/Schneider 2005, 7).

Mit anderen Worten: *Schülerpartizipation* im demokratiepädagogischen Verständnis bezieht sich auf kommunikative, kooperative und dialogische Handlungen, die auf Freiwilligkeit, bestimmten Normen und Werten sowie auf dem Willen zweier Akteure beruhen. In den benannten Aspekten spiegelt sich ein performativer Gehalt eines auf Handlung und Aktivität abzielenden Bildungsziels von *Demokratie-Lernen* durch *Schülerpartizipation* wider. Jedoch zeigen die bisherigen theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Terminus *Schülerpartizipation*, dass sich bislang noch keine einheitliche Definitionslage bietet. Oser und Biedermann (2006, 10 ff.) weisen darauf hin, dass mit *Partizipation*, in der Literatur einmal eng, ein anderes Mal weit gefasst, sowohl Sinnstrukturen als auch normative Erwartungen

verbunden werden, die handlungsleitende Wirkung besitzen und sich auf den Lernprozess auswirken (vgl. ebd.)<sup>14</sup>.

➤ Zusammenfassung: Demokratiepädagogische Grundannahmen über  
*Schülerpartizipation*

Im *demokratiepädagogischen* Diskurs wird demnach unter *Schülerpartizipation* ein gesetzlich geregeltes Mitbestimmungsrecht von Kindern und Jugendlichen an Entscheidungsprozessen verstanden (vgl. Reinhardt 2010). Die gesellschaftliche Institution Schule soll durch pädagogische, und insbesondere schulische und unterrichtliche Aktivitäten dazu beitragen, bei Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu fördern, „die Menschen benötigen, um an Demokratie als Lebensform teilzuhaben und diese aktiv in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu gestalten, um sich für die Demokratie als Gesellschaftsform zu engagieren und sie durch partizipatives Engagement in lokalen und globalen Kontexten mitzugestalten und um Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln“ (Edelstein 2008, 5f.). Ausgangsbasis für dieses Verständnis bildet Deweys (vgl. 1964) Grundidee von *Demokratie als Lebensform*. Nachfolgend gilt es nun zu klären, welche konkreten Aufgaben und Funktionen aus demokratiepädagogischer Perspektive mit *Schülerpartizipation* verbunden werden.

➤ Aufgabe und Funktion von *Schülerpartizipation*

So heißt es bei Biedermann, dass „demokratisch organisierte Gesellschaften [können] nur überleben können, wenn sich Bürgerinnen und Bürger in der und für die Gesellschaft engagieren“ (Biedermann 2010; 81). Sowohl Biedermann (2010, 81) als auch Grob (2009) gehen davon aus, dass sich partizipatives Engagement im Jugendalter auch auf das gesellschaftliche und politische Engagement im Erwachsenenalter auswirkt. Und Fatke versteht *Partizipation* als „Mittel der Erziehung zur Demokratie“, da eine aktive Mitwirkung in allen Lebensbereichen Selbstvertrauen aufbaut, Persönlichkeitsentwicklung und Identifikation mit dem Gemeinwesen stärkt sowie zur Bildung eines politischen Bewusstseins beiträgt (vgl. Fatke/Schneider 2005, 7).

Kuhn spricht davon, dass Schule „explizit mit dem gesellschaftlichen Auftrag ausgestattet“ ist, politisches Wissen (civic knowledge = Grundwerte und Funktionen von Demokratie) und demokratische Einstellungen zu vermitteln (doing democracy = Demokratie in der Schule (er-)leben) (Kuhn 2011, 262).

---

<sup>14</sup> Im Gegensatz zu dem weit gefassten Verständnis der *Demokratiepädagogik* wird *Schülerpartizipation* aus politikdidaktischer Perspektive beispielsweise insbesondere auf schulischer und unterrichtlicher Ebene gedacht und fokussiert das „Handeln von Lernenden, mit dem diese systematisch auf Planung, Gestaltung und Reflexion der Lern- und Schulkultur Einfluss nehmen“ (Bastian 2009, 8).

Nach Eikel geht es bei Schülerpartizipation darum, „Formen der Beteiligung in Schulen“ zu schaffen (Eikel 2007, 15). *Partizipation* soll gelernt und gelebt werden, um (a) demokratische Handlungskompetenz zu entwickeln und um (b) eine demokratische Schulkultur zu fördern (ebd., 14). Aus diesem Grund wird in gängigen Konzepten, Modellen und Ansätzen der Demokratiepädagogik *Demokratie* in Anlehnung an John Dewey nicht nur als Regierungsform, sondern auch als Gesellschafts- und Lebensform verstanden (vgl. Himmelmann 2007).

Mit Bezug zu einem Lernbegriff, der auf das *Vorstellen, Erfahren und Reflektieren* ausgelegt ist, ist das demokratiepädagogische Ziel von *Schülerpartizipation*,

„den Schülerinnen und Schülern Erfahrungs- und Handlungsfelder zu eröffnen, die es ihnen erlauben, demokratische Kompetenzen zu erwerben: Sie sollen Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln und ihre schulische und außerschulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Werten aktiv und verantwortungsvoll mitgestalten“ (Edelstein/Eikel/de Haan/Himmelmann 2007, 6)

Oser und Biedermann verweisen jedoch kritisch darauf, dass *Partizipation* auch ein Begriff ist, „der ein Meister der Verwirrung ist“, weil „deskriptive und normative Aspekte häufig durcheinander geworfen werden“ (Oser/Biedermann 2007, 17). Ihrer Ansicht nach sind die Wirksamkeitserwartungen der demokratiepädagogischen Modelle mit „Wunschvorstellungen“ verbunden, die in „teleologische Forderungen“ münden können (Oser/Biedermann 2007, 18). Als Beispiel beziehen sie sich auf die Definition des „Club of Rome“, die *Partizipation* als Haltung versteht, die durch *Kooperation, Dialog* und *Mitgefühl* gekennzeichnet ist und „unscharfe“, „unpräzise“ sowie normative Aspekte zum Ausdruck bringt (ebd.).

„Das Hauptproblem besteht dabei darin, dass der Aspekt der Berechtigung überbetont und der Aspekt der Verantwortung vernachlässigt wird: Dem Prinzip, dass von „Handeln“ streng genommen nur dann gesprochen werden kann, wenn das Verhalten einer Person auf bewusstem Entscheiden oder aber auf einem bewussten Entscheidungsverzicht beruht, wird zu wenig Beachtung geschenkt“ (Oser/Biedermann 2006, 19)<sup>15</sup>.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche durch *Schülerpartizipation* die Chance zur individuellen und sozialen Persönlichkeitsentfaltung erhalten sollen ebenso wie zum Erlernen von demokratischer Handlungsfähigkeit und der entsprechenden Kompetenzen (Kandzora 1996, 75; Diedrich 2008, 118). In den vergangenen Jahren wurden Partizipationskonzepte und Modelle an Einzelschulen etabliert. Hierzu zählen u.a. das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“<sup>16</sup> (Edelstein 2012, 44) sowie das „Förderprogramm Demokratisch Handeln“, worin demokratiepädagogische Projekte dokumentiert sind (vgl. Beutel 2012, 221 ff.; Beutel, Fauser/Rademacher 2012, 17 ff.; kritisch siehe „Fall Kastanie“ bei Grammes 2010).

Eine nähere Begriffsbestimmung von *Schülerpartizipation* erfolgt nun stellvertretend für die vielfältigen Konzeptionen auf Basis der gängigen Ansätze von Angelika Eikel und Roger Hart<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Eine ausführliche Genese und Diskussion zum *Partizipationsbegriff* findet sich bei Oser und Biedermann (vgl. 2007).

<sup>16</sup> [www.blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine.html](http://www.blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine.html)

<sup>17</sup> Ein weiteres Stufenmodell (Intensitätsmodell) findet sich bei Oser/Biedermann (2007).

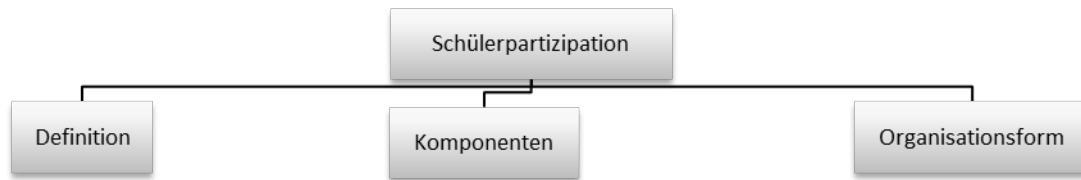


Abb. 17: Aspekte von Schülerpartizipation (eigene Darstellung)

Kontrastiert und gleichermaßen miteinander verschränkt werden damit ein weites und ein eng gedachtes Verständnis von *Partizipation* im Hinblick auf ihre inhaltliche Ausformulierung, Komponenten und Organisationsformen, um eine grundlegende konzeptionell ausgearbeitete Definition von *Schülerpartizipation* zu erhalten, die der Arbeit zugrunde gelegt wird.

#### ➤ *Schülerpartizipation* bei Angelika Eikel

Eikels weit gefasster Partizipationsbegriff beruht auf politischen, aktiven und sozialen Aspekten.

„Im Hinblick auf eine gezielte Förderung von Partizipation in Schulen erscheint es allerdings empfehlenswert, die unterschiedlichen Partizipationsaspekte zu schärfen, da sich mit ihnen sowohl unterschiedliche Tätigkeiten, Lernziele und Kompetenzen als auch verschiedene strukturelle Voraussetzungen und Lern- bzw. Handlungsfelder verbinden“ (Eikel 2007, 11).

Unter politischer *Partizipation* versteht sie politische Teilnahme und Teilhabe durch Wahlen und Delegationen. Dem konventionell geprägten Verständnis stellt sie aktive und soziale Aspekte von *Partizipation* gegenüber, die bei ihr auf zivilgesellschaftlichem, freiwilligem Engagement sowie auf kommunikations- und kooperationsorientierter Teilhabe an intersubjektiven Beziehungen und Prozessen basieren (Eikel 2007, 7-25).

„Insofern wird Partizipation hier differenziert in politische Partizipation im konventionellen Sinne sowie in aktive Partizipation und soziale Partizipation. Wenngleich eine aktive Partizipation sowohl politische als auch soziale Dimensionen annehmen kann, ist sie in erster Linie dadurch charakterisiert, dass sie in eine aktiv handelnde Teilnahme an der Gestaltung der sozialen, kulturellen oder politischen Lebenswelt bezeichnet“ (Eikel 2007, 11).

Bei der näheren Ausdifferenzierung des Verständnisses werden drei Formen von *Partizipation* unterschieden und operationalisiert. Darunter fallen: Partizipation durch (politische) Mitbestimmung und Mitentscheidung, (demokratische) Mitsprache und Aushandlung sowie (aktive) Mitgestaltung und Engagement (Eikel 2007, 16f.).



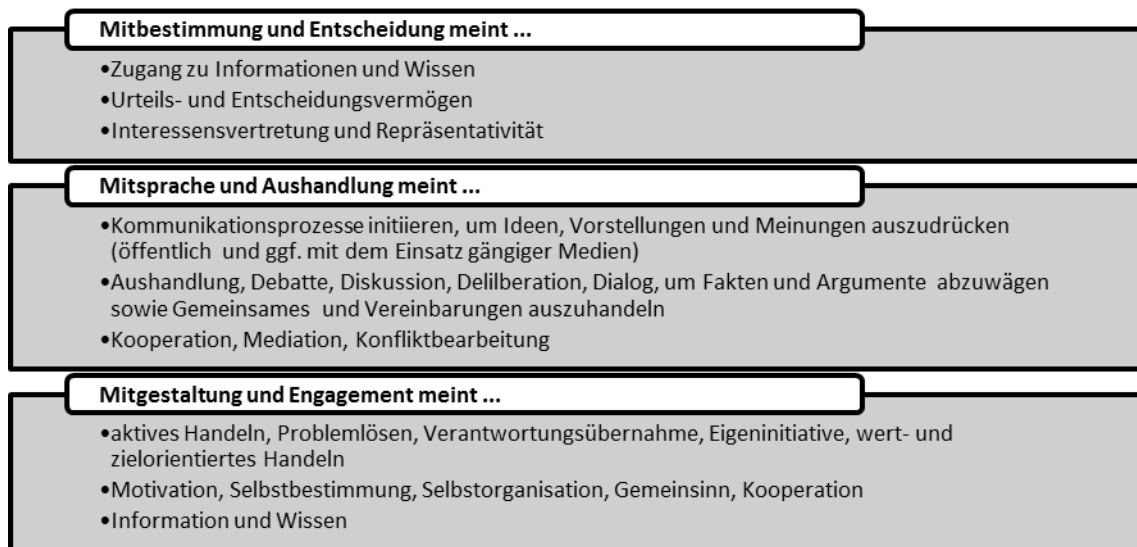


Abb. 18: Handlungsformen schulischer Partizipation nach Eikel (2007, 17 f./eigene Darstellung)

Mitbestimmen und -entscheiden meint bei Eikel das Teilhaben an schulischen und unterrichtlichen Entscheidungen in formal-repräsentativer Form von Wahlen, Abstimmungen sowie dem Abfragen von Meinungen. Mitsprechen und Aushandeln soll durch das Teilhaben an meinungsbildenden Prozessen erfolgen, die Schüler\*innen ein kommunikatives- und handlungsorientiertes Einbringen ermöglichen. Zuletzt sei noch auf Formen von Mitgestalten und Engagement im Sinne Eikels verwiesen, die auf das Gestalten der schulischen und unterrichtlichen (Lebens-) Welt durch die Schüler\*innen abzielen (vgl. Eikel 2007, 31).

Als Organisationsformen für Beteiligung werden vorgeschlagen:

- ⇒ **formal-repräsentative Beteiligungsformen**  
(Klassen- und Schulsprecher, Klassenrat, Schülervertretungen, Schüler- und Jugendparlamente)
- ⇒ **offen-basisdemokratische Beteiligungsformen**  
(Foren, runde Tische, Versammlungen, basisdemokratische Konferenzen)
- ⇒ **projektorientierte Beteiligungsformen**  
(Zukunftswerkstätten, Beteiligungs- und Planungszirkel, Arbeitsgruppen, Schülerinitiativen, Schülerfirmen)

Ferner werden basisdemokratische und aktive Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen aufgeführt sowie weitere Formen von Beteiligung. Hierzu zählen u.a. Streitschlichtung, Konfliktlotsen und Mediation sowie Rollenspiele. Auch Simulationen als politische und demokratische Kommunikationsplattformen unter Medieneinsatz („simulation games on participation“) werden in diesem Zusammenhang als sinnvoll erachtet.

„Insgesamt kann hier für den Schulbereich ebenso wie im Rahmen kommunaler Beteiligung gelten, dass nach Wegen gesucht werden muss, die verschiedenen Strukturen und Formen repräsentativer, basisdemokratischer und projektorientierter Beteiligung miteinander zu verzahnen“ (Eikel 2007, 21).

Für das Umsetzen im schulischen Kontext werden bei dem dargestellten Verständnis von *Schülerpartizipation* strukturelle Voraussetzungen relevant, die formale Mitbestimmungsmöglichkeiten ermöglichen, deliberative Räume zum Austausch von Vorstellungen, Ideen und Meinungen schaffen und Erfahrungs- und Gestaltungsgelegenheiten bieten. Auf diese Weise soll aktives Handeln und Engagement „auf der Basis von Eigeninitiative und Selbstorganisation“ gefördert werden (Eikel 2007, 18 u. 35 f.).

„Gelingt dies nicht, wird es in der Schule weiterhin nur eine kleine Anzahl engagierter Schülerinnen und Schüler geben, die zugleich die SV bilden, als Streitschlichter fungieren, die Schülerzeitung schreiben, an der Erstellung des Schulprogramms der Schule mitwirken und auch bei freiwillige Projekten aktiv sind. Der Großteil der Schülerschaft allerdings bleibt dabei weitgehend unbeteiligt“ (Eikel 2007, 22).

#### ➤ *Schülerpartizipation* bei Roger Hart

Das Partizipationsverständnis des amerikanischen Psychologen Roger Hart beruht auf seiner Ansicht, dass Partizipation ein Prozess der Entscheidungsfindung ist, welcher das eigene Leben und das Leben einer Gemeinschaft, in der das Individuum lebt, beeinflusst.

„A nation is democratic to the extent that its citizens are involved, particularly at the community level. The confidence and competence to be involved must be gradually acquired through practice. It is for this reason that there should be gradually increasing opportunities for children to participate in any aspiring democracy, and particularly in those nations already convinced that they are democratic“ (Hart 1992, 4).

In einer *demokratischen* Gesellschaft, wie von Hart skizziert, wird *Partizipation* zum Standard für das Messen von *Demokratie* sowie zu einem fundamentalen Bürgerrecht. Der ebenfalls weit gefasste Begriff, der soziale und politische Aspekte einschließt, beinhaltet in Anlehnung an Artikel 12 der UN-Konvention motivierte und aktive Teilnahme sowie das Vorbereiten, Reflektieren und Handeln, denn mit „the growth of children’s rights we are beginning to see an increasing recognition of children’s abilities to speak for themselves“ (ebd.). Dafür brauchen Kinder und Jugendliche ihm zufolge bestimmte Voraussetzungen und Qualifikationen.

„The term ‘participation’ is used in this Essay to refer generally to the process of sharing decisions which affect one’s life and the life of the community in which one lives. It is the means by which a democracy is built and it is a standard against which democracies should be measured. Participation is the fundamental right of citizenship“ (ebd., 5).

In der demokratiepädagogischen Diskussion um *Schülerpartizipation* finden sich eine Reihe von Stufenmodellen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bzw. Schüler\*innen (vgl. Oser/Biedermann 2006; Hart 1992). Die operationalisierten Stufenmodelle definieren Ränge, die eine Untersuchung der Handlungsformen in der Praxis ermöglichen. Auch Hart formuliert ein solches Stufenmodell. Dieses eignet sich dazu, das vorab skizzierte Partizipationsverständnis von Eikel zu untermauern, indem die Prozesse innerhalb der benannten Formen messbar werden.

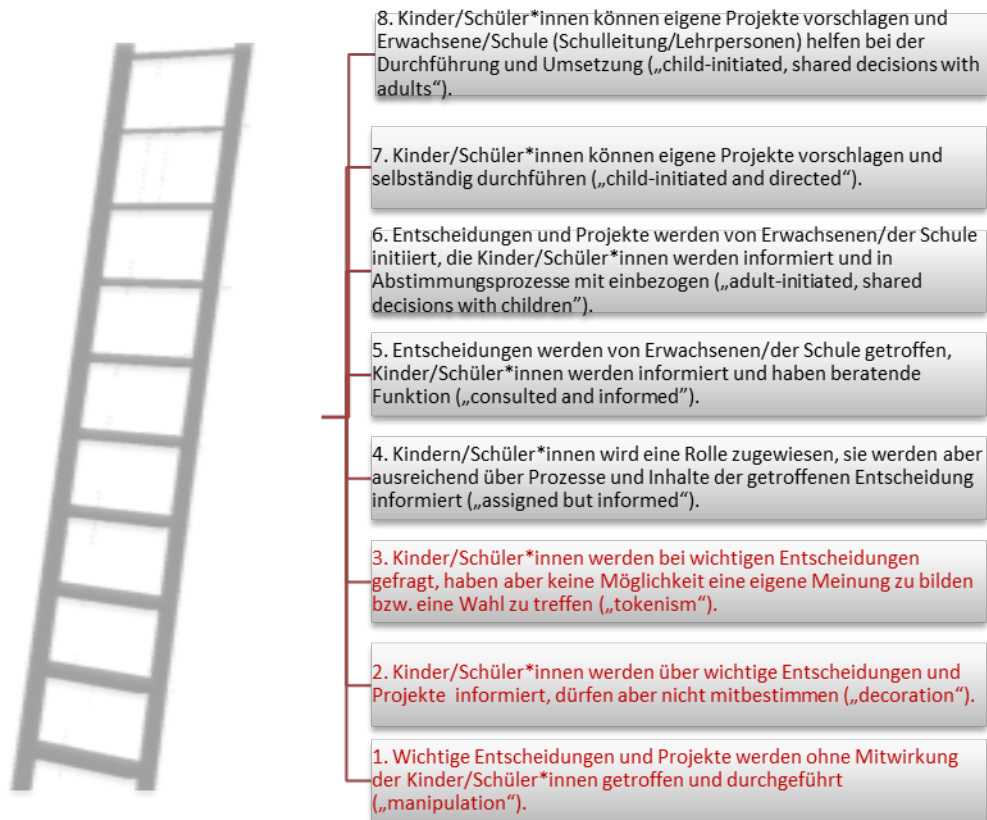


Abb. 19: From Tokenism to Citizenship (eigene Darstellung in Anlehnung an Hart 1992)

Das bloße Informiert-Sein ohne Möglichkeit zur eigenen Handlung wird auf der dritt -letzten Stufe eingeordnet (= *Scheinpartizipation*), wohingegen auf oberster Stufe die vollkommene autonome Entscheidung rangiert und als anzustrebendes Ziel fungiert. Weitere mit Partizipation in Verbindung stehende Termini, wie Teilnahme, Teilhabe, Mitwirkung, Mitarbeit und Mitbestimmung werden ebenfalls unterschieden und durch das Modell messbar (vgl. Hart 1992, 4 ff.; Reinhardt 2009; Eikel 2007, 17 ff.).

#### 3.5 Synopsis: Demokratie aus demokratiepädagogischer Perspektive

Als Ergebnis kann zusammenfassend festgehalten werden, dass *Demokratie-Lernen* durch *Schülerpartizipation* aus demokratiepädagogischer Perspektive auf John Deweys Verständnis von *Demokratie als Lebensform* beruht und damit das gemeinsame Gestalten der Lebensverhältnisse durch den Austausch von Erfahrung meint. Dabei beruht Demokratie-Lernen auf einem gesetzlich geregelten Mitbestimmungsrecht von Kindern und Jugendlichen, das Schule zur Umsetzung des auf der gesetzlichen Grundlage fußenden Auftrags zur *Politischen Bildung* durch *Demokratie-Lernen* legitimiert. Ziel ist es, den Erhalt und die Reproduktion einer demokratisch verfassten Gesellschaft zu sichern, indem Schule zum Erfahrungsraum von *Demokratie* durch *Schülerpartizipation* wird. Demokratie-Lernen beruht in diesem Zusammenhang auf politischen, aktiven und sozialen Komponenten, die programmatische Klarheit sichern, inhaltlich jedoch nicht selten normativ und unscharf ausformuliert sind. Zentrale Aspekte von Schülerpartizipation sind: Konkretes (politisches) Mitbestimmen und -entscheiden, (demokratisches) Mitsprechen und Aushandeln sowie (aktives) Mitgestalten und Engagement. Der Wille aller beteiligten Akteure steht im Fokus mit

dem Ziel, Selbstbestimmung, Motivation und das Interesse an politischen, demokratischen und sozialen Thematiken durch das direkte Erfahren von demokratischen Prozessen zu wecken. Aus diesem Grund soll die Institution Schule, verstanden als *Erfahrungsraum*, formal-repräsentative, offen-basisdemokratische und projektorientierte Lehr- und Lernsettings bereitstellen. Ferner bezieht sich Demokratie-Lernen auf unterrichtliche, schulische und außerschulische Beteiligungsmöglichkeiten, um nachhaltigen Transfer zu schaffen, was durch ein operationalisiertes Stufenmodell messbar werden kann, sodass *Scheinpartizipation* vermeidbar ist. Das sich daraus ergebende multidimensionale Verständnis von *Schülerpartizipation* berücksichtigt politikdidaktische und demokratiepädagogische Aspekte und rückt zugleich den Fokus auf strukturelle Rahmenbedingungen von Schule, die mit dem Auftrag und der Funktion von Schule in enger Verbindung stehen. Aus diesem Grund richtet sich nun der Blick ganz konkret auf das Demokratie-Lernen im Kontext von Schule, um die Verbindung zwischen Subjekt und Struktur im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen zu analysieren. Zunächst geht es dabei um die Betrachtung der schulischen Funktionen sowie den darauf bezogenen organisationslogischen Rahmenbedingungen. Federführend sind Fragen nach strukturellen Implikationen, vorherrschenden Rahmungen sowie Widersprüchen, die sich aus der Organisationslogik von Schule ergeben und die förderlich oder hinderlich beim *Demokratie-Lernen* wirken können. Im Anschluss daran folgt der Blick auf methodisch-didaktische Aspekte, um Handlungsmöglichkeiten des Subjekts im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen offen zu legen.

„Gesellschaft“ ist ein Wort, das viele Dinge bezeichnet. Die Menschen treten in der verschiedensten Weise und zu den verschiedensten Zwecken miteinander in Beziehung. Jeder einzelne gehört einer Vielheit verschiedener Gruppen an, in denen seine Genossen verschieden sein können.“  
(John Dewey)

#### 4. Demokratie-Lernen im Kontext von Schule: Eine Analyse von Struktur und Subjekt

Für die Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen in dieser Arbeit reicht es nicht aus, Demokratie aus politikwissenschaftlicher und demokratiepädagogischer Perspektive zu analysieren, sondern es erfordert auch eine konkrete Betrachtung von Demokratie-Lernen im schulischen Kontext. Aus den zuvor dargelegten Annahmen aus demokratiepädagogischer Perspektive zum Demokratie-Lernen kennzeichnet sich eine enge Verbindung von Struktur(en) und den Handlungen sowie Handlungsmöglichkeiten der an Schule beteiligten Akteur\*innen, was auch aus dem oben angeführten Eingangszitat von John Dewey ersichtlich wird (1993, 113). Nun kann in Anlehnung an Anthony Giddens Strukturierungstheorie (vgl. 1988) als heuristisches Modell zur Strukturierung der weiteren Gedanken gefolgert werden, dass beim *Demokratie-Lernen* im institutionellen Rahmen Strukturen vorhanden sind oder aufgebaut werden müssen, in denen spezifische Ideen und Vorstellungen über *Demokratie* als politisches System eingebettet sind. Sie zeigen sich im konkreten Tun der Subjekte, weil das Demokratie-Lernen der Subjekte und die darauf bezogenen schulischen Strukturen verschränkt und wechselwirkend aufeinander einwirkend gedacht werden. Schule als gesellschaftliche Institution beruht auf organisationslogischen Bedingungen und damit einhergehenden Strukturen, die nicht unabhängig von den Subjekten existieren, sondern durch diese wahrgenommen, interpretiert, reproduziert und verändert werden. Mit Rückgriff auf die Strukturierungstheorie lassen sich beide Dimensionen, nämlich die Subjekte und ihr Handeln sowie darauf bezogene Struktur(en) aufeinander beziehen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergab sich eine weitere Perspektive, um sich der Thematik *Demokratie-Lernen* im institutionellen Kontext zu nähern. Dies vor dem Hintergrund der hypothetischen Annahme, dass organisationslogische (die Struktur(en) betreffend) und methodisch-didaktische (das Subjekt betreffend) Implikationen im Hinblick auf das *Demokratie-Lernen* nicht unabhängig zueinanderstehen, sondern vielmehr aufeinander bezogen gedacht werden. Um die Gedanken zur Verschränkung von Subjekt und Struktur zu verdeutlichen, werden beide Zugänge analytisch getrennt voneinander betrachtet (siehe Abb. 20).

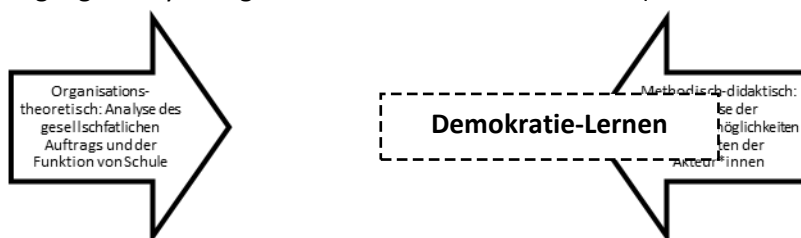


Abb. 20: Organisationstheoretische und methodisch-didaktische Aspekte (eigene Darstellung)

Hintergrund bildet die Frage danach, welche Funktion(en) die Institution Schule beim *Demokratie-Lernen* einnimmt. Mit Rückgriff auf organisationstheoretische Überlegungen wird

diskutiert, welche (An-)Forderungen an das *Demokratie-Lernen* gestellt werden und welche widersprüchlichen Rahmenbedingungen auftreten können. Konkretisiert wird die Analyse von Rahmenbedingungen durch Überlegungen zu *Antinomien* im Bildungssystem. In einem daran anschließenden weiteren Analyseschritt wird der Blick auf die Akteur\*innen und ihre Handlungsmöglichkeiten gerichtet (4.4). Konkret geht es um die Analyse von bildungstheoretischen Überlegungen und philosophischen Aspekten über das Lehren und Lernen aus. Leitende Frage hierbei ist, wie Wissen und Können sowie welche Haltungen beim *Demokratie-Lernen* aufgebaut werden können. Abschluss des Kapitels bildet eine Synopsis der wichtigsten Ergebnisse, die aus den herausgearbeiteten Diskussionssträngen herausgearbeitet wurden (4.5). Im Folgenden wird zunächst das zentrale Konstrukt des theoretischen Rahmens der Strukturationstheorie nach Giddens entfaltet sowie zentrale Begriffe geklärt.

##### 4.1 Die Strukturationstheorie nach Anthony Giddens

Die dargelegten Annahmen machten einen Systembegriff notwendig, der Strukturen als durch handelnde Akteure gestaltbar ansieht. Denn Subjekte haben die Möglichkeit, kreativ auf Strukturen einzuwirken, indem sie Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. Ebenso gut können sie Handlungen unterlassen. Von dieser These ausgehend, sind Strukturen faktisch per se nicht determinierend<sup>18</sup>. Diese Perspektive findet sich in der Strukturationstheorie des britischen Soziologen Anthony Giddens wieder. Seine Betrachtungsweise des Verhältnisses von Subjekt und Struktur unterscheidet die Strukturationstheorie von einseitig fokussierten subjektivistischen bzw. objektivistischen Systemtheorien.

„In der interpretativen Soziologie haben Handeln und Sinn den gemeinsamen Primat in der Erklärung menschlichen Verhaltens; strukturelle Konzepte sind nicht besonders wichtig, und von Zwang ist kaum die Rede. Für den Funktionalismus und Strukturalismus jedoch hat die Struktur (in den verschiedenen Bedeutungen, die diesem Konzept beigelegt werden), den Primat vor dem Handeln, und die Zwang ausübenden Eigenschaften der Struktur werden stark betont“ (Giddens 1988,52).

Das darin beschriebene Konzept der *Dualität von Struktur* fokussiert soziale Handlungen und Interaktionen in Institutionen im Sinne der Analyse konkreter sozialer Prozesse als aufeinander bezogenen Prozess. Dem Ansatz zufolge produzieren und reproduzieren Akteure durch ihre Handlungen die Bedingungen, die ihr Handeln überhaupt erst ermöglichen. Mit Bedingungen

---

<sup>18</sup> Die jeweils einseitig fokussierten subjektivistische bzw. objektivistische Systembegriffe fasst der Organisationspsychologe Oswald Neuberger zusammen als die sogenannte „Agency-Structure-Debatte“ über Ursache und Wirkung von objektiven Strukturen (structure) bzw. Handlungskontexten, die zwar durch menschliches Handeln (agency) erzeugt werden, den Subjekten aber als „fremder Zwang“ entgegentreten und ihr Handeln bestimmen. Mit dem Terminus ‚agency‘, der häufig irrtümlich als Handlung bezeichnet wird, ist sowohl Täterschaft oder Urheberschaft, bezogen auf das Bewirken oder Verursachen von Handlungen als auch der ‚agent‘ gemeint, dem die Urheberschaft zugesprochen wird. Der Begriff ‚structure‘ bezieht sich auf den objektiven Handlungskontext, als den durch unintendiertes Handeln erzeugten Bedingungen. ‚Structure‘ steht auch als Synonym für Gesellschaft, Institution oder Organisation. Bei der bezeichneten Debatte gehe es um die Dualismen zwischen den Aspekten structure und agency. Zwischen diesen Dualismen versucht der Ansatz Giddens zu vermitteln mit dem Konzept der Dualität von Struktur, Struktur und Handlung stehen sich dabei nicht mehr als unvereinbare Gegensätze gegenüber, sondern bedingen einander und bringen sich gegenseitig hervor (vgl. Neuberger 1995, 286 u. 1997, 488 ff.; Walgenbach 2006, 404).

sind dabei Strukturen gemeint, die handlungsleitend sind, wie zum Beispiel *Regeln*, *Ressourcen* sowie *Denk- und Handlungsmuster*. Sie werden als Medium sowie auch Ergebnis des sozialen Handelns betrachtet. Das Verhältnis von Subjekt und Struktur wird als *Dualität von Struktur* verstanden (vgl. Giddens 1988, 77).

Der britische Soziologe Giddens fasst den Menschen als soziales, rationales und reflexives Wesen auf, welcher in der Lage ist, Strukturen zu erkennen, sie zu hinterfragen und kreativ zu verändern bzw. nicht zu verändern (vgl. Giddens 1988, 55 ff.). Strukturen werden als handlungsleitend mit ermöglichendem Charakter betrachtet, da sie der individuellen Entwicklung einen Rahmen zum Handeln geben (vgl. ebd., 55 ff.). Der determinierenden Wirkung von Strukturen wird so ein reflektiert handelnder Akteur gegenübergestellt, der Strukturen gleichermaßen kreativ mitgestalten und verändern kann. Im öffentlich geführten Dialog besteht die Chance zum Austausch, ohne dass ein Konsens vorausgesetzt wird. Durch einen gleichberechtigten Austausch werden individuelle und gemeinschaftliche Rahmenbedingungen gemeinsam zu gestaltet, reflektiert und verändert (Giddens 1997, 160 ff.). Relevant ist für Giddens nicht der Konsens, wohl aber der gemeinsame Austausch und das reflektierte Nachdenken.

„Der Dialog zwischen einzelnen, die als Gleichberechtigte aufeinander zugehen, ist eine Qualität des Austauschs, die ausschlaggebend ist für das wechselseitige Verhältnis“ (Giddens 1997, 167).

##### ➤ Begriffliche Annäherung: Subjekt und Struktur

Im Bemühen, „imperialistischen“ Dualismen „ein Ende“ zu setzen, legt Giddens in den Grundzügen seiner *Theorie der Strukturierung* den Fokus auf räumlich und zeitlich geregelte gesellschaftliche Praktiken menschlicher Akteure in vorgegebenen Strukturen (Giddens 1988, 52). Dabei betrachtet er menschliche Handlungen als rekursiv, da die Handelnden jene Bedingungen reproduzieren, die ihr Handeln überhaupt erst ermöglichen. Diese in menschlichen Praktiken verankerte *Kontinuität* setzt *Reflexivität* voraus und umgekehrt, wodurch sichergestellt wird, dass die Praktiken über räumliche und zeitliche Distanz reproduziert werden. Daher bezeichnet Giddens ‚Reflexivität‘ als den Umstand, „daß die Handelnden auf den fortlaufenden Prozeß des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluß nehmen“ (Giddens 1988, 53).

„Es ist nicht richtig, die strukturellen Momente sozialer Systeme als >>gesellschaftliche Produkte<< zu betrachten, weil dies die Implikation nahelegt, daß vorkonstituierte Akteure irgendwie zusammenkommen, um sie zu erzeugen. Bei der Reproduktion von Strukturmomenten, um eine früher benutzte Wendung zu wiederholen, reproduzieren die Akteure auch die Bedingungen, die ein entsprechendes Handeln ermöglichen. Struktur besitzt keine Existenz unabhängig von dem Wissen, das die Akteure von ihrem Alltagshandeln haben. Handelnde Menschen wissen immer, was sie tun – auf der Ebene diskursiven Bewusstseins in irgendeiner Beschreibung. Was sie tun, kann jedoch in anderen Beschreibungen ganz merkwürdig erscheinen, und möglicherweise wissen sie wenig von den verzweigten Folgend ihres Handelns“ (Giddens 1988, 79).

Damit wird zugleich ein positives Menschenbild gezeichnet, nämlich das eines rational, zweckgerichtet Handelnden, der Gründe und Motive für sein Handeln hat und diese auch diskursiv auf Abruf nennen kann<sup>19</sup>.

Die Dimensionen *Rationalisierung*, *Motivation* und *Intentionalität* des Handelns werden als routinemäßige Charakterzüge menschlichen Verhaltens bei Interaktionen angesehen und stillschweigend von den Akteuren geleistet. Der motivierte und rational Handelnde agiert trotz „Grauzonen“, mithilfe des *praktischen Bewusstseins* (tacit knowledge). Dieses „gründet in dem Vermögen der Akteure, sich innerhalb der Routinen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden“ (Giddens 1988, 55). Die Grenzen zwischen *diskursivem und praktischem* Bewusstsein werden als fließend betrachtet. Eine Grenze wird zwischen dem Unbewussten und dem *diskursiven Bewusstsein* gezogen. Wonach unbewusste Anteile der Handlungsmotivation ebenfalls auf das Handeln der Akteure Einfluss nehmen<sup>20</sup>.

Das Wissen um gesellschaftliche Konventionen (über sich selbst wie auch über andere Individuen) ist notwendig, um sich in der „Vielfalt gesellschaftlicher Lebenskontexte“ zurechtzufinden. Als essentielles Wissen fließt es zugleich als integraler Bestandteil in die Strukturierung der Lebenspraxis mit ein. Gleichzeitig wird das Wissen rationalisiert angewandt. Die „Inszenierung des sozialen Alltags schließt, im Sinne der Dualität von Struktur, den aktuellen „Vollzug der Produktion von Handeln“ ebenso ein, wie den „Prozeß der Reproduktion dieses Handelns“ (Giddens 1988, 78). Was ist damit gemeint?

##### ➤ Handeln, der Handelnde und Macht

Die rückbezügliche Steuerung des Akteurs gehört zum Alltagshandeln und wird gleichzeitig auch von anderen erwartet. Die Akteure sind jederzeit in der Lage, Gründe für ihr Handeln zu benennen, wenn sie danach gefragt werden. Die *Rationalisierung* des Handelns wird dabei so verstanden, dass Akteure in der Lage sind, ein routiniertes und theoretisches Verständnis für ihre Handlungsgründe zu entwickeln. Diese praktische Bewusstheit grenzt sich davon ab, Gründe „diskursiv“ auf gezielte Verhaltensweisen anzuführen. Unterschieden werden sowohl reflexive Steuerung und Rationalisierung des Handelns von der Motivation des Akteurs. Gründe haben mit den Ursachen des Handelns zu tun, während Motive auf Bedürfnisse

---

<sup>19</sup> An dieser Stelle distanziert sich Giddens vom hermeneutischen *Voluntarismus*, weil für ihn menschliches Handeln und Erkennen ein „kontinuierlicher Verhaltensstrom“ ist und als ein beständiger Prozess der rückbezüglichen (reflexiv) und rationalen Steuerung des Handelns betrachtet werden soll (Giddens 1988, 55).

<sup>20</sup> Um den Stellenwert der Bewusstheit zu erläutern, beruft sich Giddens auf Beiträge der interpretativen Soziologie, denen zufolge der mit den Handlungen menschlicher Akteure befassende Theoretiker Kenntnisse über die diesen Handlungen zugrunde liegenden Lebensformen besitzen sollte. „In der Theorie der Strukturierung wird insoweit ein hermeneutischer Ausgangspunkt eingenommen, als anerkannt wird, daß die Beschreibung menschlicher Handlungen eine Vertrautheit mit den in solchen Handlungen ausgedrückten Lebensformen verlangt“. Das praktische Bewusstsein ist für die Theorie der Strukturierung wesentlich. Die Trias aus „praktischen Bewusstsein“, „diskursives Bewusstsein“ und „Motivation“ setzt sich von Freuds psychoanalytischen Aspekten „Ich“, „Es“ und „Über-Ich“ ab. (Giddens 1988, 53 ff.).



abzielen. Motive treten auf, wenn Handeln von dem, was „einfach gemacht wird“ (Alltagsroutine) abweicht, um einen eigenständigen „Gesamtplan“ zu entwickeln.

„Handeln bezieht sich nicht auf die Intentionen, die Menschen beim Tun von Dingen haben, sondern auf ihr Vermögen, solche Dinge überhaupt zu tun (weshalb Handeln Macht impliziert, man vergleiche die Definition des Handelnden im Oxford English Dictionary als >>jemand, der Macht ausübt oder eine Wirkung hervorruft<<). Handeln betrifft Ereignisse, bei denen ein Individuum Akteur in dem Sinne ist, daß es in jeder Phase einer gegebenen Verhaltenssequenz anders hätte handeln können. Was immer auch geschehen ist, es wäre nicht geschehen, wenn das Individuum nicht eingegriffen hätte“ (Giddens 1988, 60).

Unter Handeln wird demzufolge ein kontinuierlicher Prozess der Alltagssteuerung verstanden, das heißt, der Akteur ist Initiator von Dingen, die er oder sie nicht beabsichtigt, aber dennoch hervorgebracht hat. Es kann Umstände geben, in denen der Akteur etwas zu erreichen beabsichtigt und dies auch erreicht, jedoch nicht durch eigenes Handeln. Intentional ist zum Beispiel der Sprachgebrauch, während der damit einhergehende Beitrag zur Reproduktion der Sprache nicht als intentional bezeichnet werden kann. Unbeabsichtigte Handlungsfolgen resultieren aus dem Vermögen zu handeln als solchem. Handeln bezieht sich nicht auf die Intentionen, die Menschen beim Ausführen von Tätigkeiten haben, sondern auf die „Macht“ Dinge zu tun und jederzeit auch anders handeln zu können (Giddens 1988, 60).

Gleichgültig, ob der Handelnde mit oder ohne Absicht handelt, wären die darauffolgenden Ereignisse nicht eingetreten, wenn sich der Akteur anders verhalten hätte. Das heißt, Handlungen zeitigen *unbeabsichtigte Handlungsfolgen*, die ihrerseits zu Bedingungen weiteren Handelns werden. An dieser Stelle wird deutlich, warum der Fokus auf den Handlungen der Akteure liegt, denn die Akteure besitzen die Fähigkeit, auch anders handeln zu können. Erhalten zum Beispiel Kinder und Jugendliche die Chance mitzuwirken, so handeln sie. Mit ihrem Handeln treten wiederum unbeabsichtigte Handlungsfolgen auf. Ihr Handeln hat beispielsweise Einfluss auf die Wahrnehmung und das Verhalten anderer Kinder und Jugendlichen. Aus diesen Folgen resultieren wiederum die Bedingungen für das weitere Handeln. Das meint die Bedeutung „der unbeabsichtigten Folgen intentionalen Verhaltens“, denn eine Handlung hat bedeutsame, weniger bedeutsame, in bestimmter Hinsicht oder in mehrfacher Hinsicht bedeutsame Folgen (Giddens 1988, 62 f.). Was passiert also, wenn Schüler\*innen auf demokratische Handlungskompetenz abzielende Methoden und Maßnahmen wahrnehmen, wie sie beispielsweise Klassenrat, Schülerrat, Schülervertretung darstellen? Welche Folgen resultieren aus dem bewussten Handeln der Schülerinnen?

„In der Lage zu sein, >anders zu handeln<, bedeutet, fähig zu sein, in die Welt einzugreifen bzw. einen solchen Eingriff zu unterlassen mit der Folge, einen spezifischen Prozeß oder Zustand zu beeinflussen. Ein Handelnder zu sein setzt die Fähigkeit voraus, eine Reihe von Kausalkräften (dauerhaft im Strom des Alltagslebens) zu entfalten, einschließlich derjenigen, die der Beeinflussung der von Anderen entfalteten Kräften dienen. Handeln hängt von der Fähigkeit des Individuums ab, >>einen Unterschied herzustellen<< zu einem vorher existierenden Zustand oder Ereignisablauf, d.h. irgendeine Form von Macht auszuüben“ (Giddens 1988, 66).

Giddens setzt voraus, dass auch unter der Bedingung des sozialen Zwangs gehandelt werden kann, es liege nicht einfach „bloßes Reagieren“ vor. Hier verweist er auf Sozialtheorien, die sich dem Objektivismus widmen, das heißt, jene Traditionen, die voraussetzen, dass Zwänge

bewirken, keine Wahl zu haben. Von dieser Theorie grenzt sich Giddens ab. Er belegt Handeln mit *Macht*, die er als Vermögen zur Umgestaltung klassifiziert. Macht sei demgemäß der Subjektivität vorausgesetzt, das heißt, der „Konstitution der reflexiven Steuerung des Verhaltens“ (Giddens 1988, S. 66). Eine konkrete Definition des Terminus *Macht* ist ihm insofern wichtig, da er hier auf den eingangs erwähnten „Dualismus von Subjekt und Objekt“ verweist und seine Theorie der „Dualität von Struktur“ entwirft.

„Macht innerhalb sozialer Systeme, (...), setzt geregelte Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit zwischen Akteuren oder Kollektiven in sozialen Interaktionskontexten voraus. Aber alle Formen von Abhängigkeit stellen gewissen Ressourcen zur Verfügung, mit denen die Unterworfenen die Aktivitäten der ihnen Überlegenen beeinflussen können. Dies nenne ich die in soziale Systeme eingelassene *Dialektik der Herrschaft*“ (Giddens 1988, S. 67).

Auch an dieser Stelle grenzt sich Giddens von objektivistischen Denktraditionen ab, die die Herrschaftsstrukturen in sozialen Institutionen so betrachten, als würden diese nur automatisierte Wesen hervorbringen. Es geht ihm vielmehr um ein gegenseitiges bedingen, Akteure haben ihm zufolge das Vermögen zum Handeln in vorgegebenen Strukturen. Dabei orientieren und beziehen sie sich auf Strukturmomente (*Legitimation*, *Signifikation* und *Domination*). Und mit ihrem Handeln wirken sie auf eben diese Strukturen rückbezüglich ein und reproduzieren sie.

„Ressourcen (die mit den Signifikations- und Legitimationsaspekten sozialer Systeme verbunden sind) sind Strukturmomente, auf die sich die bewußt handelnden Subjekte in der Produktion ihres Handelns beziehen und die sie auch reproduzieren“ (Giddens 1988, S. 67).

##### ➤ Struktur(en) und Strukturierung

Mit ihrem Strukturbegriff lässt sich die Strukturationstheorie von funktionalistischen Traditionen der Sozialwissenschaft abgrenzen, in denen Struktur als ein Modus für die „Strukturierung sozialer Beziehungen bzw. sozialer Phänomene“ verstanden wird. Die Betrachtungsweise ist eng verwandt mit dem Dualismus von Subjekt und Objekt: Struktur wird dem menschlichen Handeln als „äußerlich“ angesehen und schränkt freie Entfaltung ein (Giddens 1988, 68).

Der dualistischen Denktradition setzt Giddens Ansatz entgegen, dass bei der Analyse sozialer Beziehungen der Schwerpunkt auf den sozialen Praktiken liegt, die wiederum eine „virtuelle Ordnung“ von >>Strukturierungsmodi<< aufweisen und in diese Reproduktion rückbezüglich eingreifen.

„Struktur als rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen ist außerhalb von Raum und Zeit, außer in ihren Realisierungen und ihrer Koordination als Erinnerungsspuren, und ist durch eine >>Abwesenheit des Subjekts<< charakterisiert“ (Giddens 1988, 77).

*Struktur(en)* sind demzufolge eine rückbezügliche (*rekursiv*) organisierte Menge von Regeln und Ressourcen, die außerhalb von Raum und Zeit existieren. Virtuell und nur existent sind sie in der Realisierung derselben sowie präsent in Erinnerungsspuren (*memory traces*) in der praktischen Bewusstheit der Akteure. Unter Struktur(en) werden daher *Regeln und Ressourcen*

gefasst, die die Reproduktion sozialer Praktiken von sozialen Systemen über Raum und Zeit ordnen. Die Strukturmomente sind den bewusst handelnden Subjekten nicht äußerlich gegeben, sie stellen vielmehr eine virtuelle Ordnung dar, die den handelnden Subjekten als *Erinnerungsspuren* gegeben sind. Erst durch die sozialen Praktiken werden die Strukturmomente realisiert und reproduziert.

*Regeln* werden mit Bezug auf *Ressourcen* als *Strukturmomente* gedeutet, die sowohl Formen der *Herrschaft* als auch der *Macht* ausdrücken. Weiterhin implizieren *Regeln* Verhaltenskodexe und beziehen sich auf das Konstituieren von Sinn sowie auf die Sanktionierung sozialer Verhaltensweisen (vgl. Giddens 1988, 70). Sie werden als „Verfahrensweisen des Handelns“ und als „Aspekte der Praxis“ betrachtet (ebd.). Um dies zu erläutern, greift Giddens auf Ludwig Wittgensteins Theorie des Sprachgebrauchs zurück, dabei ist der Sprachgebrauch die Vorgehensweise/der Vorgang und die Sprachregeln „methodisch angewandte Verfahren“. Daraus folgert Giddens, dass *Regeln* Verfahren darstellen, die während sie angewendet werden, zur Reproduktion sozialer Praktiken beitragen. Es existieren sanktionierende und konstitutive Regeln.

„Wir wollen somit die Regeln des gesellschaftlichen Lebens als Techniken oder verallgemeinerbare Verfahren betrachten, die in der Ausführung/Reproduktion sozialer Praktiken angewandt werden“ (Giddens 1988, 73).

Gesellschaftliche Regeln sind im *praktischen Bewusstsein* der Akteure verankert und werden routinemäßig im Alltagshandeln umgesetzt und reproduziert. Routinehandeln und Regeln sieht Giddens daher eng verbunden. Gesetze können als die am stärksten sanktionierten Typen von sozialen Regeln begriffen werden. Ferner gibt es auch eine Reihe informeller Regeln, die in die sozialen Praktiken einfließen. Regeln können verletzt oder ignoriert werden.

„Eine der Hauptaussagen der Theorie der Strukturierung ist, daß sie Regeln und Ressourcen, die in die Produktion und Reproduktion sozialen Handelns einbezogen sind, gleichzeitig die Mittel der Systemreproduktion darstellen (der Strukturdualität)“ (Giddens 1988, 70).

Das Wissen um gesellschaftliche Konventionen (über sich selbst wie auch über andere Individuen) ist notwendig, um sich in der Vielfältigkeit von gesellschaftlichen Lebenskontexten zurechtzufinden. Das Wissen fließt zugleich als integraler Bestandteil in die Strukturierung mit ein. Gleichzeitig wird dieses Wissen rationalisiert angewandt. Das Inszenieren des sozialen Alltags schließt, im Sinne der Dualität von Struktur, das aktuelle Vollziehen der Handlungsproduktion ebenso ein, wie den Produktionsprozess des Handelns (vgl. Giddens 1988, 78).

„Es ist nicht richtig, die strukturellen Momente sozialer Systeme als >>gesellschaftliche Produkte<< zu betrachten, weil dies die Implikation nahelegt, daß vorkonstruierte Akteure irgendwie zusammenkommen, um sie zu erzeugen. Bei der Reproduktion von Strukturmomenten, um eine früher benutzte Wendung zu benutzen, reproduzieren die Akteure auch die Bedingungen, die ein entsprechendes Handeln ermöglichen. Struktur besitzt keine Existenz unabhängig von dem Wissen, das die Akteure von ihrem Alltagshandeln haben. Handelnde Menschen wissen immer, was sie tun - auf der Ebene diskursiven Bewusstseins in irgendeiner Beschreibung. Was sie tun, kann jedoch in anderen Beschreibungen ganz merkwürdig erscheinen, und möglicherweise wissen sie wenig von den verzweigten Folgend ihres Handelns“ (Giddens 1988, 79).

Wie können nun aber durch das individuelle Verhalten der Akteure die Strukturmomente größerer Kollektive reproduziert werden? Im alltäglichen Handeln beziehen sich Akteure auf *Strukturen* und *Strukturmomente* und reproduzieren sie sogleich. Strukturloses Handeln ist Giddens zufolge undenkbar, Handeln hat immer schon Strukturen gleichzeitig herangezogen und produziert. Die Prozesshaftigkeit bezieht die Strukturierungstheorie, Strukturwerdung und Strukturbildung ist Strukturierung. Strukturierung ist der Prozess des permanenten Bedingens durch Gestaltungsmacht. Sie bestimmt die Reproduktion sozialer Systeme, denn *Subjekte* und *Strukturen* stehen in *einem dialektischen Verhältnis* zueinander, weil *Strukturen* ein doppelter Charakter zugesprochen werden kann (vgl. dazu auch Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, S. 16-20; vgl. Giddens 1984/1988). Sie können sowohl handlungseinschränkend, als auch handlungsleitend fungieren und somit auch förderlich oder hinderlich beim schulischen *Demokratie-Lernen* wirken. In diesem Zusammenhang unterscheiden zum Beispiel Paseka et al. (ebd., S. 21 f.) in Anlehnung an Giddens drei strukturelle Ausprägungsvarianten:

1. *Legitimierungen und Formierungen* in Form von *gesetzlichen Vorgaben (Muss-Normen)* und *verbindlichen Vereinbarungen (Soll-Normen)*. Paseka, Schratz und Schrittesser (2011, S. 21) zählen hierzu u.a.: *Schulorganisationsgesetze*, die sowohl Rechte und Pflichten aller beteiligten schulischen Akteure festlegen. *Lehrpläne, Bildungsstandards* und *Schulprogramme* werden ebenfalls dazu gezählt (ebd.).
2. *Macht- und Hierarchiestrukturen* im Sinne von vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierungen von Funktionsbereichen, wodurch asymmetrische Interaktionsbeziehungen entstehen können, was wiederum beispielsweise *Demokratie-Lernen* auf Augenhöhe erschweren kann. Hier gilt es, Spannungsfelder zu reflektieren, um *doing-student-Strategien* der besseren Note wegen, zu vermeiden (ebd.).
3. *Codes sowie Denk- und Bedeutungsmuster* worunter *Strukturen* fallen, die die Haltung, Bereitschaft und Handlungen der interagierenden Subjekte prägen und bestimmen. Hier erscheint es sinnvoll, Lehr-Lern-Prozesse in den Blick zu nehmen und den ihnen zugrundeliegenden Lernbegriff zu analysieren.

Es kann festgehalten werden, dass es förderliche und hinderliche strukturelle Rahmenbedingungen gibt, die sich untersuchen lassen. Dazu sagt Giddens, dass die

„Strukturierung sozialer Systeme zu analysieren bedeutet, zu untersuchen, wie diese in Interaktionszusammenhängen produziert und reproduziert werden; soziale Systeme gründen in den bewußt vollzogenen Handlungen situierter Akteure, die sich in den verschiedenen Handlungskontexten jeweils auf Regeln und Ressourcen beziehen“ (Giddens 1988, 77).

Die Frage danach, wie soziale Systeme bzw. Gesellschaften konzeptualisiert sind, beantwortet das Theorem der *Dualität von Struktur*, denn die „Konstitution von Handelnden und Strukturen“ soll nicht mehr als Dualismus betrachtet werden, sondern als Dualität, das heißt als ein Moment derselben Sache (Giddens 1988,77). Die Umsetzung sozialer Beziehungen sowie die „Umstände und Ergebnisse“ menschlichen Handelns stellen die Basis für Ideologien im gesellschaftlichen Leben (Giddens 1988, 78).

##### ➤ Dualität von Struktur

Dem Theorem von Restriktion und Ermöglichung liegt eine Dialektik zugrunde zwischen dem bewusst handelnden Subjekt und vorhandenen Strukturen, worin sowohl ermöglichende wie auch verhindernde Faktoren vorhanden sein können (Giddens 1988, 77 ff.). Das Subjekt, d.h. der handelnde Akteur, greift auf vorgefundene Strukturen zurück und verändert diese durch seine bewussten Handlungen. Gleichzeitig ist das Vorhandensein von Strukturen nicht ohne einen bewusst handelnden Akteur möglich, welcher durch seine Handlungen die Strukturen transformiert (Giddens 1988, 45). Dabei entfaltet Giddens das Menschbild eines rational zweckgerichtet Handelnden, der sowohl Gründe und Motive für sein Handeln hat, als diese auch diskursiv auf Abruf nennen kann. Aufgrund der Fähigkeit zur Reflexion sind Akteure in der Lage, ihr Handeln zu hinterfragen und „anders“ zu handeln.

„Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren. Struktur ist den Individuen nicht >>äußerlich<<, in der Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher >>inwendig<< als ein - im Sinne Durkheims – außerhalb dieser Aktivitäten existierendes Phänomen. Struktur darf nicht mit Zwang gleichgesetzt werden, sie schränkt Handeln nicht nur ein, sondern ermöglicht es auch“ (Giddens 1988, 77f.).

Basis der Strukturationstheorie bildet gleichermaßen das inhärente Demokratieideal, welches ein wechselseitiges Vertrauen im Sinne von Akzeptanz und Gleichheit durch Dialog anstrebt. Gleichheit bezieht sich dabei auf das Vermeiden jeglicher Hierarchien während des Austauschs und darauf, dem Gegenüber offen und (wert-)frei entgegen zu treten.

#### **4.2 Schlussfolgerungen mit Blick auf das schulische Demokratie-Lernen**

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass Giddens Konzept für die Analyse des Herstellungsprozesses von sozialen Handlungen und Interaktionen in Verbindung mit Strukturen geeignet erscheint. Das Herstellen sozialen Lebens basiert demnach wie dargelegt auf der Verschränkung von *Subjekt und Struktur*. Denn einerseits braucht das Subjekt die Strukturen, um sich in und durch diese innerhalb seiner Umwelt (weiter-)entwickeln zu können und andererseits sind Strukturen nur in Verbindung mit einem Subjekt faktisch greifbar und können auf diese Weise (weiter-)entwickelt werden. Der auf einem fundierten Theoriewissen basierende Ansatz Giddens, dem Walgenbach (vgl. 2006) kritisch *Eklektizismus* vorwirft, berührt damit die Frage, wie Menschen das gemeinschaftliche Leben konstruieren (können).

Grenzen weist das Modell jedoch dahingehend auf, dass nicht eindeutig beantwortet werden kann, wie es zu Veränderungsprozessen und einem strukturellen Wandel kommen kann. Hier könnte Deweys erfahrungsbasierter Lernansatz anknüpfen und weiterhelfen, Möglichkeits- sowie Gestaltungsräume zu erkennen, wahrzunehmen und zu nutzen. Denn das Reflektieren von vorhandenen organisationslogisch und strukturell vorherrschenden Bedingungen könnte auf Handlungen abzielen, die Veränderungen in Gang setzen bzw. zur Folge haben. Dem Subjekt jedenfalls wird Handlungsmächtigkeit, im Sinne von *Macht* sowohl bei Giddens als auch bei Dewey zugesprochen. Bezogen auf Schule heißt das, dass sich Lernende und Lehrende in Verbindung mit ihren Handlungen auf organisationslogisch inhärente Strukturmomente von Schule beziehen und diese damit gleichermaßen reproduzieren. Die Organisation Schule

wiederum orientiert sich an gesellschaftlichen Normen und Werten, die aus dem politischen System auf Basis einer demokratischen Form der Herrschaft abgeleitet werden. Die vorherrschenden Vorstellungen von Demokratie sind handlungsleitend und äußern sich in Strukturen und den *sozialen Praktiken* der Interagierenden, wie zum Beispiel bei der Umsetzung des Klassenrats. Wenn nun davon auszugehen ist, dass Lernende und Lehrende gesellschaftliche Vorstellungen von Demokratie sowie darauf basierende Strukturen in ihren sozialen Praktiken reproduzieren, lässt dies den Schluss zu, dass gesellschaftliche kulturelle Praktiken und dementsprechende Strukturen auf diese Weise auf Dauer gestellt werden. Die Gesellschaft und ihre normativ-kulturelle Grundausrichtung erhalten sich auf diese Weise selbst. Aus diesem Grund wird das Reflektieren eben dieser Strukturmomente relevant, da Lernende und Lehrende im institutionellen Kontext interagieren. Denn sonst besteht die Gefahr einer einseitigen Reproduktion von Macht- und Hierarchieverhältnissen, die so unhinterfragt gestützt werden würden. Fazit ist also, dass das Wahrnehmen von Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten einen elementaren Stellenwert erhält. Was heißt das mit Blick auf die Institution Schule in Verbindung mit den ihr inhärenten organisationslogischen Elementen?

#### 4.3 Blick auf organisationstheoretische Strukturen: Aufgabe und Funktion von Schule

Dem gesellschaftlichen Auftrag zufolge soll Schule dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche bestimmte Kompetenzen (er-)lernen, um sich so eine entscheidende Voraussetzung zu erwerben, die sie dazu befähigt, mündige und urteilsfähige Mitentscheider, Mitbestimmer und Mitgestalter einer demokratischen Gesellschaft zu werden (Eikel 2007, 22; vgl. Krieger in Urban 2005; Helsper 2006, 12ff.; Edelstein 2012, 39 ff.; Beutel/Fauser/Rademacher 2012, 17 ff.).

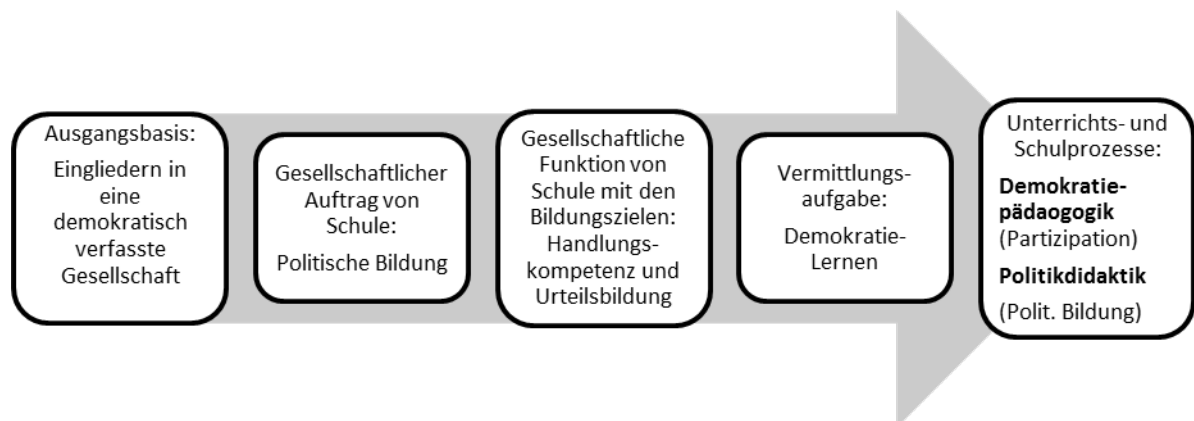


Abb. 21: Gesellschaftlicher Auftrag und Funktion von Schule (eigene Darstellung)

Mit Blick auf den Bildungsauftrag postuliert Martina Diedrich, dass Schule „als staatliche Institution“ den Auftrag habe, mündige Bürger zu erziehen, mit dem Ziel der Aneignung von „Grundlagen und Voraussetzungen für ein demokratisch verfasstes Zusammenleben“ (Diedrich

2008, 36f.)<sup>21</sup>. Der Erziehungswissenschaftler und Schultheoretiker Helmut Fend betrachtet Schule auch als „institutionellen Akteur der Menschenbildung“, welche zwar verändert und mitgestaltet werden kann, sich aber zugleich auch durch Komplexität auszeichnet, da Einflüsse aus verschiedenen Ebenen zusammenwirken (Fend 2009, 16). Weiter oben wurde bereits angedeutet, dass die *Institution* Schule organisationsspezifische Merkmale aufweist, die *Demokratie-Lernen* als institutionalisiertes Lernen in ein Spannungsverhältnis zwischen *Gesellschaft* und *Individuum* bringt. Was das konkret meint, dem soll mit der nachfolgenden Analyse der schulischen Organisationsstruktur nachgegangen werden. Die leitende Analysefrage nachfolgend ist: Welche strukturellen Rahmenbedingungen hängen mit der schulischen Organisationsstruktur zusammen und können, wie in Kapitel 3.2 bereits angedeutet, förderliche bzw. hinderliche Auswirkungen auf das schulische Demokratie-Lernen haben?

##### 4.3.1 Schulische Organisationsstruktur

Auf diese Frage versucht Fend eine Antwort zu geben und verweist darauf, dass auf der Grundlage von systematisierenden und strukturierenden Aspekten bildungspolitische und schulpädagogische Handlungsmöglichkeiten zusammengedacht werden, da im Bildungssystem Akteure aus drei zu differenzierenden Ebenen tätig sind (Fend 2006, 16): Makro-Ebene, als die Ebene von Gesellschaft und Politik<sup>22</sup>. Die Meso-Ebene, als die Ebene der einzelnen Bildungsinstitution bzw. Einzelschule sowie die Mikro-Ebene, als die Ebene des Lehrens und Lernens bzw. des Unterrichts. Die Differenzierung der drei Ebenen beruht auf der Grundannahme einer existierenden schulischen Organisationsstruktur, die bei Fend als *gemeinschaftlicher Problemlösezusammenhang* und als *subjektive Wirklichkeitskonstruktionen* des gemeinsam geteilten Erfahrungsraumes verstanden wird (Fend 1998, 174). Das heißt, die organisationslogische Struktur von Schule bezieht sich auf die „Gesamtgestalt von Wertungen, Lebensformen und Wirklichkeitsinterpretationen, [...] die sich in einer bestimmten Lebenspraxis einer Gemeinschaft“ konstituiert (Fend 1998, 174, vgl. auch Schöning 2002).

Über die konzeptionelle Ausrichtung auf Basis einer individuellen Schulkultur der Einzelschule (vgl. Helsper 2008) hinausgedacht, greift auch Schöning (vgl. 2002) auf organisationstheoretische Zugänge der Wirtschaftssoziologie und -psychologie zurück, um einen erweiterten Blick auf strukturelle Rahmenbedingungen von Schule zu nehmen. Handlungsleitende „mentale“ Tiefenstrukturen wie beispielsweise Werte, Normen, Grundannahmen und Einstellungen werden von „harten“ Aspekten wie Finanzmittel, Zeitressourcen usw. abgegrenzt (Schöning 2002, 822). Das Handeln schulischer Akteure beruht Fend zufolge auf organisationsspezifischen Strukturen, die ganz allgemein als *Regeln*, *Gesetze* und *Konventionen* gefasst werden. Ohne das Mitdenken dieser „*innere[n] Logik*“ sind Vorschläge zur Gestaltung „an die Realität“ nicht anschlussfähig (vgl. Fend 2009, 16). Werden bildungspolitische, schulpädagogische und didaktische Konzepte und Modelle aufeinander

---

<sup>21</sup> Über den näheren Zusammenhang von „Bildung des Subjekts“ und Aufgaben der „staatsrechtlichen Erziehung“ siehe Diedrich (2008), S. 22-49.

<sup>22</sup> Schöning spricht hier auch von der „Systemebene“ (Schöning 2002, 816).

bezogen, wird eine „handlungs- und verstehensorientierte Konzeption des Bildungswesens“ denkbar (Fend 2006, 16). Im Kontext dieser Konzeption wird das Bildungssystem als *institutioneller Akteur* verstanden, weil es „auf ein reflektiertes Verständnis des Verhältnisses von Institution, Handeln und Akteur“ abzielt (Fend 2002b, 16).

Dem Verhältnis von *Institution, Handeln und Akteur* wird das von Fend deklarierte „Leistungspotenzial des Bildungswesens“ übergeordnet, welches auf „Innovation und Reproduktion von Strukturen von Gesellschaft und Kultur“ beruht (Fend 2009, 49). Der darauf basierende schulische *Leistungsaspekt*, den Klafki als „schulisches Leistungsprinzip“ bezeichnet, fungiert im Spannungsbogen zwischen normativen und funktionalen Aspekten, die das Eingliedern der nachwachsenden Generation in das jeweilige System ordnen (Klafki 2002, 41ff.). Kritisch anzumerken ist, dass hier eine Dialektik im Schulsystem selbst deutlich wird. Die Kritik bezieht sich darauf, wenn Chancengleichheit unhinterfragt angenommen sowie die Vergabe von Noten mit Fleiß gekoppelt und auf diese Weise als rechtmäßig im Hinblick auf das zukünftige berufliche oder soziale Leben angesehen werden.

„Wo das schulische Leistungsprinzip nun in diesem unreflektierten Sinne praktiziert und verinnerlicht wird, wird es zugleich zu einem unkritischen, ideologischen Integrations- und Legitimationsmittel der jungen Generation in die gegebene Gesellschaft; die tatsächliche Ungleichheit der faktischen Gesellschaft kann dann verschleiert werden, Integration wird zur kritiklosen Einpassung und Anpassung an eine unaufgeklärte Realität, und Chancengleichheit wird zur Ideologie, d.h. zum gesellschaftlich falschen Bewusstsein, statt zu einem Maßstab, an dem man gesellschaftliche Realität messen könnte“ (Klafki 2002, 52).

Als Fazit kann festgehalten werden: Das zuvor skizzierte Verhältnis zwischen *Institution und Akteur* steht in wechselseitiger Abhängigkeit. Einerseits lässt sich sagen, dass die Institution spezifische Aufgaben zu erfüllen hat und in diesem Zusammenhang bestimmte Regeln aufbaut und Ressourcen zur Verfügung stellt, damit das Handeln und Interagieren der Akteur\*innen einen institutionalisierten Rahmen erhält, der sich aus eben jenen organisationslogischen Bedingungen zusammensetzt. Denn ohne diesen Rahmen erscheint das gemeinschaftliche Handeln und Interagieren unmöglich. Es kann daher geschlossen werden, dass andererseits die Akteur\_innen entsprechende Regeln und Ressourcen benötigen, die ihnen das Handeln und Interagieren in einer Gemeinschaft überhaupt erst ermöglichen. Es scheint also im Rahmen des Verhältnisses zwischen *Institution und Akteur* eine gewisse Form der *Loyalität* notwendig zu sein. *Loyalität* gegenüber Rahmenbedingungen, die als eben solche zunächst anerkannt und akzeptiert werden sollten, damit sie in einem nächsten Schritt kritisch hinterfragt und ebenso verändert werden können, um die (Bildungs-) Aufgabe zu erfüllen. Was bedeutet das nun ganz konkret auf die Funktion von Schule bezogen? Anders ausgedrückt: Was steckt hinter der *Aufgabe* und der sich darauf beziehenden *Funktion von Schule*?

#### 4.3.2 Funktion von Schule

Eine Antwort darauf kann der Blick auf die einzelnen Funktionen mit den ihnen zugrundeliegenden systematisierenden und strukturierenden Aspekten liefern. In der Literatur werden hierzu vier Funktionen angeführt (Fend 2009, 49 ff.):

- (1) Kulturelle Reproduktion
- (2) Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion



- (3) Selektions- und Allokationsfunktion
- (4) Integrations- und Legitimationsfunktion

##### (1.) Kulturüberlieferung bzw. Kulturelle Reproduktion (*Enkulturation*)

Dieser schulischen Funktion wird die Aufgabe zugeordnet, die nachwachsende Generation immer wieder in die bestehende *Kultur* einzubinden. Was heißt das genau? Von Fend als *Enkulturation* bezeichnet, fällt hierunter das Vervielfältigen bzw. Aufrechterhalten sogenannter „kultureller Sinn- oder Symbolsysteme“, wie beispielsweise Sprache, Schrift sowie auch Werte und Normen moralischer und vernunftbezogener Natur (Fend 2009, 49). Mit anderen Worten: Es geht um einen Brückenschlag zwischen der eigenen Lebenswelt und der gesellschaftlichen Welt bzw. der Welt der *Politik* und des *Politischen*. Sozialisation und kulturelle Initiation fungieren dann als Werkzeuge, um sich im jeweiligen kulturellen System eingliedern zu können. Diese Funktion soll damit zugleich einen symbolischen Werterhalt sichern, der die Verständigung innerhalb der Gesellschaft gestattet. *Kultur*, wie oben angedeutet, meint hier eine über den reproduzierenden Arbeitsbereich hinausgehende freizeitähnliche Beschäftigung mit Kunst, Kultur, Wissenschaft sowie Religion. Gemeint sind also u.a. Bereiche, in denen man sich mit menschlichen Sinn- und Daseinsfragen im Allgemeinen wie auch Besonderen beschäftigt. Durch die Beschäftigung mit Fragen, die das menschliche Sein betreffen, erhält diese Funktion ihre Wichtigkeit, um Kindern und Jugendlichen in Vereinen, Institutionen und Verbänden den Zugang zu kultureller Sozialisation und Initiation zu ermöglichen (Klafki 2002, 56). Das kann gleichermaßen kritisch wie ebenso als sinnvoll angesehen werden, je nachdem welche sozialisationsbedingten Absichten verfolgt werden.

##### (2.) Qualifizierung- und Ausbildungsfunktion

Hierbei handelt es sich um eine Funktion, die auf den Erhalt der nationalen wie auch internationalen wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit abzielt. Demnach soll Schule solche *Schlüsselthemen und -kompetenzen* durch Lehre und Unterricht vermitteln bzw. fördern oder fordern, die dazu befähigen, eine konkrete Tätigkeit im wirtschaftlichen Sektor auszuüben (Fend 2009, 50). Der Begriff *Kompetenzen* bezieht sich hier im Weinertschen Sinne auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die ihren Geltungsbereich insbesondere im ökonomischen System und im Produktionsbereich entfalten.

In Anlehnung an Bourdieu geht es konkret um das Erzeugen von *Humankapital*, das für das Weiterbestehen der Wirtschaftskraft eines Landes als essentiell angesehen wird (Fend 2009, 52; Bourdieu 2001, 112 ff.). Produktion und Reproduktion hinsichtlich der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen steht damit im engen Zusammenhang von schulischer Lehre und Unterricht. Weniger kritisch formuliert, fokussiert dieser Funktionsbereich auch darauf, Kindern und Jugendlichen durch schulische Ausbildung eine Basis für die eigene berufliche Zukunft unabhängig ihres Wertes für den Wirtschaftssektor zu gewährleisten. Eine darauf basierende gesetzlich geregelte *Schulpflicht* regelt deutschlandweit, dass Kinder ab einem bestimmten Alter bis zur Vollendung der Minderjährigkeit eine Schule besuchen müssen (Art 7 Abs. 1 GG.). Inwieweit jedoch eine gesetzlich vorgeschriebene Pflicht zum Schulbesuch dem intrinsisch motivierten Drang zum Lernen entgegensteht, dass soll an dieser Stelle nur fragend angedeutet, nicht aber weiter diskutiert werden.

##### (3.) Selektions- und Allokationsfunktion

Unter diese Funktion fällt im Besonderen das Verteilen von (gesellschaftlichen) Positionen, für die entsprechende *Qualifikationen* notwendig sind, weil moderne Gesellschaften *hierarchisch, arbeits-* und gleichermaßen auch *funktionsteilig* funktionieren (vgl. Klafki 2002, 48). Hier gilt es, eine Analogie zwischen den Leistungen der Schüler\*innen und der beruflichen Laufbahn mittels *Prüfungswesen* herzustellen (vgl. Fend 2009, 50). Es geht also um das Einordnen in das soziale Gefüge einer Gesellschaft, worunter Fend zufolge „Bildung, Einkommen, Kultur und soziale[n] Verkehrsformen“ fallen (ebd.). Das *Allozieren* (zuteilen bzw. zuweisen) in unterschiedliche soziale Positionen ordnet Klafki mit kritischem Blick dem schulischen *Leistungsprinzip* zu (Klafki 2002, 48). Mit Verweis auf die Bildungsforschung merkt auch Fend an, dass „Reproduktionsformen der sozialen Struktur der älteren Generation in der jüngeren sichtbar werden“. Es soll daher vermieden werden, von *Selektion* zu sprechen, weil es nicht ums Ausschließen gehe, sondern um eine „legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ (ebd.).

Klafki konstatiert in Anlehnung an Befunde der Sozialisationsforschung kritisch, dass Schule die „soziale Ungleichheit der Gesellschaft fortsetzt“ und verweist darauf, dass bereits vor dem Eintritt in die Schule, Kinder und Jugendliche möglichen selektiven und allokativen Prozessen durch primäre und familiäre Sozialisation ausgesetzt sind, die es dringend zu hinterfragen gelte. Unterschiedliche „Schulorganisationsformen und eine unterschiedliche didaktische Gestaltung des schulischen Lernens“ und ein *Leistungsprinzip*, das sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche selektiert sowie *Chancenungleichheit* werden ihm zufolge durch Schule fortgesetzt (Klafki 2002, 49).

„Sofern die Schule mit ihrem Leistungs- und Zensurensystem diese Tatsache nicht berücksichtigt oder nicht bzw. nicht ausreichend berücksichtigen kann, sondern sie ihr also nicht korrigierend oder kompensierend entgegenwirkt oder entgegenwirken kann, verlängert sie die in der primären Sozialisation immer schon angelaufenen Selektions- und Allokationsprozesse, verstärkt sie ggf. noch, institutionalisiert sie und rechtfertigt scheinbar durch Erteilung vermeintlich objektiver Zeugnisse und Berechtigungen.“ (Klafki 2002, 49).

Normative Merkmale wie *Offenheit*, *Leistungsgerechtigkeit* und *Mobilität* erfahren bei dieser Funktion eine starke Akzentuierung (ebd., 49 f.). Denn sie ermöglichen eine kritische Reflexion bestehender Verhältnisse. Zu fragen ist nämlich, inwieweit das Bildungssystem *Leistungsgerechtigkeit* ermöglicht bzw. zulässt. Wieviel *Mobilität*, im Sinne von Freiraum, der Einzelschule für Veränderungen zugesprochen wird bzw. wieviel Freiraum sie sich selbst schafft oder nehmen kann. Sowie auch, wieviel *Offenheit* gegenüber pädagogischen Konzepten und Modellen in Verbindung mit Lehr-Lernprozessen besteht usw. Es kann also gesagt werden, dass an dieser Stelle das wechselseitige Verhältnis zwischen Institution und Akteur direkt angesprochen wird, eben weil es darum geht, eine Brücke zwischen Schule und Gesellschaft zu bauen, um allen Kindern und Jugendlichen das Eingliedern in ein soziales Gefüge (Gesellschaft) zu ermöglichen. Gerade deshalb erscheint eine kritische Reflexion bestehender Verhältnisse besonders notwendig, wenn durch das Selektieren und Allozieren nicht soziale Ungleichheiten geschaffen und weiterhin reproduziert werden wollen. So gesehen trifft dieser Kritikpunkt auf alle vier Funktionen zu.

##### (4.) Integrations- und Legitimationsfunktion

Diese Funktion bezieht sich auf den Zusammenhang von Schule und dem jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen System (Klafki 2002, 50). Eine tragende Rolle nimmt die Qualität des jeweiligen gesellschaftlich-politischen Systems sowie die darauf basierenden und zugrundeliegenden Normen ein. „Die Integrationsfunktion wird vom Anspruch her gestaltet, das Bildungswesen als Teil der Demokratisierung einer modernen Gesellschaft zu sehen, reflektierte Teilnahme zu fördern und die Zugehörigkeit zu stärken“ (Fend 2009, 52). Bezogen auf das schulische *Demokratie-Lernen* ist an dieser Stelle die Frage nach dem Demokratieverständnis und den daraus ableitbaren Normen sinnvoll. Klafki fasst nämlich Werte und Normen als „indirekte Faktoren“, die sich als unreflektierte Mechanismen auf Prozesse und Maßnahmen der schulischen Realität auswirken können. Diese werden sichtbar: „In den Schulordnungen, im Umgangsstil, der zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern praktiziert wird, im Schulklima, in den Schulfeiern und -festen, in den Ritualen beim Eintritt neuer Schülerjahrgänge in eine Schule oder bei der Schulentlassung“ (Klafki 2002, 51). Von indirekten werden direkt einwirkende Faktoren abgegrenzt, die offen und eindeutig im Rahmen der schulischen Erziehung eingesetzt werden. Damit sind u. a. auf Bildungs- und Lehrpläne gemeint, in denen eine Auseinandersetzung mit politischen Systemen gefordert ist (Klafki 2002, 52).

Zusammenfassend und mit Rückgriff auf Fend (2009), in zwei Oberbegriffe verdichtend, kann als Funktion die oben benannte *Reproduktion* und *Innovation* gesellschaftlicher Strukturen bestimmt werden<sup>23</sup>.

„Resümierend ergibt sich, dass aus gesamtgesellschaftlicher Sicht das Bildungswesen vor allem die Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur beim biologischen Austausch der Mitglieder einer Gesellschaft erfüllt. Jede neue Generation wird über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist. In sich rasch wandelnden Gesellschaften wird das Bildungswesen gleichzeitig zu einem Instrument des sozialen Wandels, wenn es darauf ausgerichtet wird, neue Qualifikationen zu vermitteln, um zukünftige Aufgaben bewältigen zu können“ (Fend 2009, 49).

Den von Fend definierten Funktionen von Schule sind auf Seiten des Individuums Möglichkeiten eingeschrieben, die sowohl zur Entwicklung einer sozialen Identität wie auch zur politischen Teilhabe beitragen sollen (siehe Abb. 22).

---

<sup>23</sup> Näheres dazu vgl. Fend 2009 und Klafki 2002.

Gesellschaft	Wirkungsbereich bei Schüler*innen	Bildungssystem
<b>Wohin?</b>	<b>Ziel</b>	<b>Wodurch?</b>
Kultur und Sinnsysteme Symbolische Ordnungen	Kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität =Enkulturationsfunktion	Sozialisation und kulturelle Initiation
Ökonomisches System Produktionsbereich	Berufsrelevante Fähigkeiten =Qualifikationsfunktion	Lehre und Unterricht
Sozialstruktur Berufliches Positionssystem	Stellung in der schulischen Leistungshierarchie =Allokationsfunktion	Prüfungen und Berechtigungen
Politisches System Herrschaftssystem	Soziale Identität und politische Teilhabe =Integrationsfunktion	Politische Bildung Institutionelle Regelsysteme und Herrschaftsformen

Abb. 22: Funktionsschema von Schule (eigene Darstellung in Anlehnung an Fend 2009, 51)

Das Bildungsziel *demokratische Handlungskompetenz* mittels *politischer Bildung* fällt der *Integrations- und Legitimationsfunktion* von Schule zu. Die ableitbare gesellschaftliche Funktion von Schule wird durch Gesetze geregelt. Ein dementsprechender Artikel findet sich beispielsweise im Hamburger Schulgesetz verankert. In diesem heißt es:

„Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, (...) an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten“ (HambSG, Art. 2<sup>24</sup>).

Den hier aufgeführten, normativ-funktional zu fassenden, gesellschaftlichen Funktionen werden individuelle Aspekte gegenübergestellt, wodurch das Bildungswesen eine „Doppelfunktion“ erhält (Fend 2009, 53). Mittels der *Enkulturationsfunktion* soll das Individuum die Möglichkeit zum autonomen Denken und Handeln erhalten, indem bereichsspezifische Kompetenzen erworben werden, die eine eigenständige „berufliche Lebensführung“ gewährleisten (ebd.). „Damit bietet das Bildungswesen die institutionelle Gelegenheitsstruktur zur Entwicklung der individuellen Leistungspotentiale“ (ebd.). Die *Allokationsfunktion* soll persönlichen Erfolg auf beruflicher Ebene durch „eigene Lernanstrengungen“ sichern (ebd.). „Das Bildungswesen wird dadurch zum Kontext der Planung individueller Bildungs- und Berufsbiografien, es wird zum zentralen Instrument der Lebensplanung“ (Fend 2009, 53). Die *Integrationsfunktion* fokussiert den Erhalt von Kultur und Tradition, indem „soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung als Grundlage

<sup>24</sup> Vgl. auch HambSG Art. 2 Absatz (4).

für soziale Verantwortung“ ermöglicht wird (ebd.)<sup>25</sup>. Abbildung 16 gibt einen Überblick über die Doppelfunktion des Bildungswesens, wie zuvor beschrieben.

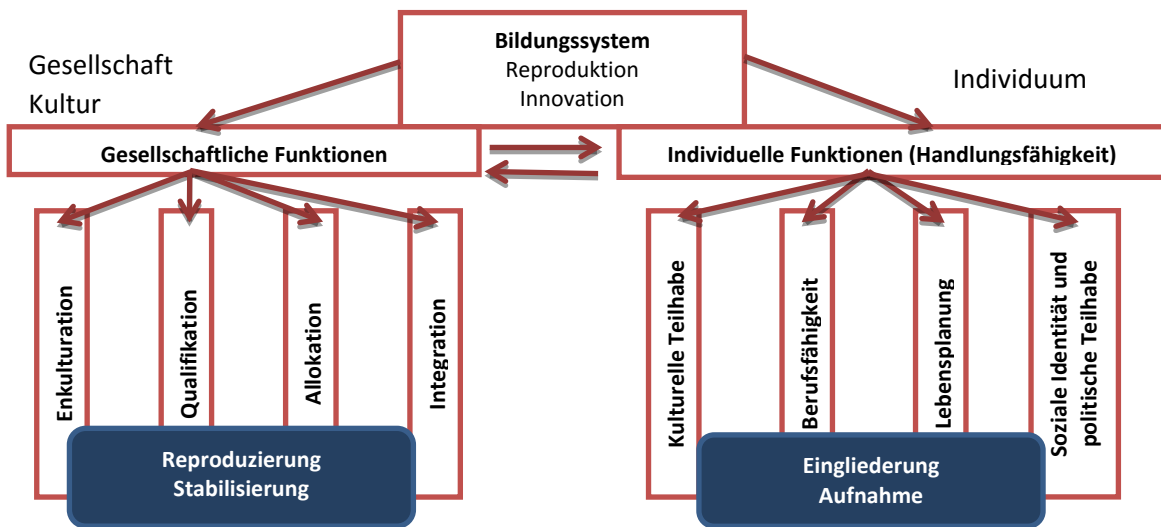


Abb. 23: Doppelfunktion des Bildungswesens: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen nach Fend (eigene Darstellung in Anlehnung an Fend 2009, 54)

So ist als Zwischenfazit festzuhalten, dass Schule als „Instrument der gesellschaftlichen Funktion“ *Normen, Werte* und *Weltansichten* produziert und reproduziert, die die politischen Verhältnisse stabilisieren sowie der nachwachsenden Generation ein Eingliedern ermöglichen sollen (Fend 2009). In diesem Kontext konnte gezeigt werden, dass im Rahmen der vier Funktionen von Schule nicht nur förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, sondern auch hinderliche Faktoren auftreten, denen Widersprüchlichkeiten zugrunde liegen. Zu fragen ist nun also danach: Welche organisationsbedingten Widersprüche werden produziert und weiterhin reproduziert, sofern sie nicht kritisch analysiert und hinterfragt werden? Mitzudenken ist hier, dass manche Strukturen nicht aufhebbar sind. Diese gilt es ebenfalls in den Blick zu nehmen und darzulegen.

#### 4.3.3 Organisationsbedingte wandelbare Widersprüche

Klafki und Fend verweisen auf Kräfte hin, die latent auf das Bildungswesen Einfluss nehmen, strukturelle Rahmenbedingungen mitgestalten und somit auch mitgedacht werden müssen.

„Schule ist eine direkt politikabhängige Institution, die als Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher und politischer Systemreproduktion fungiert [21], die durch ein hohes Maß an zentraler Verrechtlichung bürokratisch strukturiert ist [22] und aktuell von einer restriktiven Finanzpolitik in ihren Wirkungsmöglichkeiten beschränkt wird“ (Kandzora 1996, 75).

Mit Bezug auf die Selektions- und Allokationsfunktion verweist Klafki auf das schulische *Leistungsprinzip*, welches im „Benotungs- und Zeugnisssystem“ Ausdruck findet (Klafki 2002,

<sup>25</sup> An dieser Stelle sei noch einmal auf Fend (2009, 40 ff.) verwiesen, der sagt, dass das *Potential des Bildungswesens* nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen zugänglich sei und in diesem Zusammenhang auf das Verhältnis von *Chanceneröffnung* und *Chancenverschließung* verweist.

48). Das Prinzip der Leistung bildet ihm zufolge die „Grundstufe des gesellschaftlichen Berechtigungssystems“ (vgl. ebd.). Kritisch betrachtet er mit Blick auf einschlägige Forschungsergebnisse<sup>26</sup>, dass Schulen „nicht allen Kindern Gleichheit der Bildungschancen bieten oder bieten können“ (vgl. ebd.). Soziale Ungleichheit durch die primäre Sozialisation werde bedingt durch die unterschiedlichen Schulorganisationsformen fortgesetzt. Das Fortführen von sozialer Ungleichheit berührt auch die Integrations- und Legitimationsfunktion von Schule<sup>27</sup>, die im Besonderen das Demokratie-Lernen berührt. Zur Verdeutlichung wird mit Rückgriff auf Fend noch einmal auf diese Funktion verwiesen,

„Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In ihnen ist die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern institutionalisiert, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen. Was als wünschenswert gilt, ist selber das Ergebnis eines von Herrschaftsverhältnissen beeinflussten Auseinandersetzungsprozesses zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen“ (Fend 1974, 66).

Die Gestaltung des Bildungswesens steht demzufolge u.a. in Abhängigkeit zu ökonomischen, sozialen und kulturell-technologischen Rahmenbedingungen, die die Steuerung desselbigen auf der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene mitregulieren (Fend 2009, 55; Kandzora 1996, 78 ff. <sup>28</sup>). Darunter fallen u.a. finanzielle Ressourcen, die für die Gestaltung des Bildungswesens zur Verfügung gestellt und nutzbar gemacht werden. Sowie auch die Problematik von sozialer Ungleichheit und damit einhergehenden Implikationen wie Chancenungleichheit. Fend betont, dass das Potenzial des *Bildungssystems* „nicht allen in gleicher Weise zugänglich ist“ (Fend 2009, 53). Die gesetzlich geregelte Schulpflicht fällt ebenfalls unter die benannten strukturierenden Aspekte des *Bildungssystems*.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass sich strukturelle Rahmenbedingungen auf das institutionalisierte *Demokratie-Lernen* auswirken können. Diese organisationslogischen Bedingungen können *Handeln* einerseits ermöglichen, sodass die Steuerung des *Bildungssystems* sowie auch die gemeinschaftliche Gestaltung der Lebenswelt und die individuelle Entwicklung nicht nur *von oben* sondern gleichermaßen auch *von unten* angeregt werden, im Sinne einer subjektbasierten-bildungstheoretischen Perspektive auf das *Demokratie-Lernen*. Andererseits gibt es *Rahmenbedingungen*, die das *Handeln* und *Interagieren* der Akteur\*innen einschränken, sodass die „strategische Bedeutung“ des *Bildungssystems* im Vordergrund steht (Fend 2009, 54). Mit Blick beispielsweise auf die gesetzlich geregelte Schulpflicht sowie innerschulisch vorherrschende Hierarchieverhältnisse stellt sich die Frage, ob Kinder und Jugendliche intrinsisch motiviert eine „Leistungsordnung, die für die Gesellschaft prägend ist“ kreativ und kritisch mitgestalten oder diese reproduzieren, ohne dass sie dabei eine andere Wahl haben (Fend 2009, 54). Hier ist auch zu fragen, ob dies

---

<sup>26</sup> Näheres hierzu vgl. Klafki 2002.

<sup>27</sup> Dies gilt natürlich auch für die anderen Funktionen von Schule.

<sup>28</sup> Als wichtigste Dimensionen werden bei Kandzora unter anderem aufgeführt: Die Hierarchie der schulischen Ordnungen, der Pflichtcharakter schulischen Lernens, der Objektstatus der Lernenden gegenüber dem Lehrprozess, Anpassung an Lehrererwartungen („doing-student-Verhalten“) sowie die Orientierung des Lernens auf Bewertung und formale Leistungskriterien und Gewöhnung an Rituale und Interaktionsformen, die einem demokratischen und selbstbestimmten Handeln von Schülern entgegen stehen (mehr dazu vgl. Kandzora 1996, 71 ff.). Wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird, sind die genannten Aspekte nach wie vor aktuell und als Spannungsfelder bei der Diskussion hinsichtlich schulischen Demokratie-Lernens mitzudenken.

überhaupt als demokratisch zu betrachten ist. Denn neben den zuvor angeführten durchaus hinterfrag- und veränderbaren Widersprüchen gibt es weitere Rahmenbedingungen, die dem Bildungssystem organisationslogisch inhärent und zugleich nicht aufhebbar sind. Leitende Frage ist daher nun: Welche strukturimmanenten Bedingungen üben sowohl mit als auch ohne Reflexion derselben eine bestimmende (konstitutive) Wirkung auf schulische Lehr-Lernprozesse aus und stehen diesen möglicherweise sogar entgegen?

#### **4.3.4 Bestimmende strukturimmanente Bedingungen und Anforderungen: widersprüchliches Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen**

Auf diese Frage findet sich bei Werner Helsper (2004, vgl. auch Budde 2010, 384 ff.) eine Antwort. Denn im Rahmen seiner strukturtheoretischen Position werden strukturimmanente und bestimmende Bedingungen sowie damit einhergehende Erziehungseffekte als *Antinomien* aufgefasst. Unter *Antinomien* wird eine gegensätzliche Beziehung (Kontradiktion) zweier Aussagen verstanden, die „Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Bedingungen und darauf bezogene Anforderungen darstellen“.

„Antinomien sind in diesem Sinne auf der Ebene der idealtypischen Rekonstruktion des Lehrerhandelns angesiedelt, wo sie Gegensatzpaare bzw. idealtypische, einander widersprechende Anforderungen darstellen, die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben können“ (Helsper 2004, 67).

*Antinomien* besitzen Relevanz und erheben *Anspruch auf Gültigkeit*, gerade weil sie das (Lehrer-/Schüler-) Handeln bestimmen und nicht aufhebbar sind (Helsper 2004, 61). Mit ihrer Hilfe lässt sich das Handeln der interagierenden Personen rekonstruieren (ebd.). *Antinomien* gelten als bestimmend für Interaktionen und das professionelle pädagogische Handeln, weil sie nicht zu umgehen sind, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können, durch einen nachgelagerten Auseinandersetzungsprozess (Helsper 2012, 32). Insgesamt werden vier Ebenen bestimmt (vgl. Helsper 2004, 67-70, 81)

1. Ebene: Konstitutive Antinomien
2. Ebene: Widerspruchsverhältnisse der gesellschaftlichen Schulorganisation
3. Einzelschulspezifisch und individuell ausgeformte Handlungsdilemmata
4. Ebene: Modernisierungsantinomien

*Antinomien*, die den *Strukturkern* des Handelns selbst betreffen, können nicht aufgelöst, sondern nur reflektiert werden. Die auf diese Weise erkennbaren *Handlungsmuster* weisen widersprüchliche Anforderungen auf, die bei Helsper als *konstitutive Antinomien* aufgefasst werden. Diese bilden die erste Ebene und somit die Basis für eine antinomische Handlungsstruktur des professionell Agierenden. Werden diese Antinomien aufgedeckt, zeigen sich die darin verankerten Anforderungen:

##### **(1) Bewältigung von krisenhaften Situationen im Rahmen von Lehr-Lernprozessen**

Bei Schüler\*innen wird ein krisenhaftiger Moment ausgelöst, durch das Herausholen aus der alltäglichen Routine beim Lernen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass das Gelingen des spezifisch ausgelösten Vorhabens unsicher ist und möglicherweise einen Wendepunkt im

Lernprozess markieren kann. Denn der Versuch könnte jedoch ebenso gut scheitern<sup>29</sup>. Eben weil der Lernende qua seines Vorwissens und seiner Vorerfahrungen etwas ihm noch Unbekanntes oder gar Verwirrendes zunächst erschließen muss, das heißt, es muss eine *Transformation* des generierten Wissens im Rahmen eines kumulativen Lernprozesses stattfinden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, weil das professionelle pädagogische Handeln, besonders im Moment der Intervention, nicht standardisiert verläuft bzw. verlaufen kann (vgl. Helsper 2004, 62 ff.).

„Professionelle nehmen stellvertretend und stellvertretend deutend für ihre Klienten/Adressaten/Schüler Aufgaben der Ermöglichung, der Sicherung bzw. Wiederherstellung seelischer, psychischer, sozialer und physischer Integrität, moralisch-ethischer Integrität, schließlich der Bearbeitung von Geltungs- und Gültigkeitsfragen wahr. Bezugspunkt ist dabei die Vermittlung eines zentralen sozialen Gutes, von dem die Adressaten noch, wieder, vorübergehend oder irreversibel getrennt sind – z.B. Gesundheit, Bildung, Gerechtigkeit, Seelenheil. (...) Stichwort ist hier Ungewissheit, als nicht absehbare Folge der intendierten Handlungen und ihrer Absichten“ (Helsper 2004, 62).

Mit anderen Worten: Die eigene Expertise und das Wissen des Lehrenden werden an die akute Situation im Jetzt angepasst, um den krisenhaften Moment adäquat bewältigen zu können. Hierin, so Helsper mit Bezug zu Oevermann, äußert sich ein *pädagogisches Grundparadox*, das sich einerseits im Herstellen und Sichern einer Situation zeigt, die sich andererseits jedoch durch die Abhängigkeit zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden auszeichnet (Helsper 2010, 35, vgl. Oevermann 2008, 63). Es kann also gesagt werden, dass das konstitutive Wirken von *Antinomien* zum Einen aus einer Form von Praxis gründet, die auf Ungewissheiten und Offenheit des Handelns fußt, weil Entscheidungen situiert getroffen werden, da es einen „strukturellen Zwang zur Entscheidung“ gibt, der zugleich begründet werden muss (Helsper 2012, 32)<sup>30</sup>. Zum anderen ist pädagogisches Handeln durch die *konstitutiven Antinomien* strukturiert. Das heißt, es Bedarf der Strukturen, um überhaupt Handeln zu können.

#### (2) Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Annahme Hespers zielt hier auf die Unterscheidung zwischen „rollenförmigen“ und „diffusen“ Beziehungen ab, wie sie sich u.a. in der Schüler-Lehrer-Interaktion manifestiert (Helsper 2012, 33).

„Der Bedeutsamkeit für die „ganze“ Person ihrer Schüler entgehen Lehrer deswegen nicht, weil sie in die Entfaltung von Autonomie, Wissen und Fähigkeiten grundlegend eingebunden sind“ (Helsper 2012, 33).

Mit Blick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion beim Lernprozess im institutionellen Rahmen wird nämlich das Errichten eines „Arbeitsbündnisses“ durch das Herstellen einer „gemeinsamen Basis“, ein darauf basierendes Einwilligen in die „Professionellen-Adressaten-Beziehung“ sowie das Generieren von „gegenseitiger Anerkennung“ für relevant erachtet (Helsper 2004, 64). Das heißt, einerseits sollen Lehrende sich konkret im Rahmen ihrer Rolle verhalten und

---

<sup>29</sup> „An dieser Stelle greift Helsper auf Oevermanns *Krisenbewältigungsansatz* zurück (vgl. 2008, 59 ff.).

<sup>30</sup> Struktureller Zwang wird bei Ulrich Oevermann als „Hiatus“ bezeichnet. Dies meint die Kluft zwischen „Krise und Routine“ sowie „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (vgl. Oevermann 2008, zit. nach Helsper 2012, 32).



dementsprechend mit angemessener emotionaler Distanz handeln. Und andererseits sollen sie ebenso in der krisenhaften Situation selbst auch als emotional agierende Person auftreten. Aus dieser Anforderung heraus erwächst ein diffuses Lehrer-Schüler-Verhältnis, das Helsper als *Arbeitsbündnis* bezeichnet. Dieses Bündnis bildet dabei sowohl die Basis wie auch einen Rahmen für das gemeinsame Handeln und muss regelmäßig neu gewandelt und ausgehandelt werden, weil es innerhalb der Handlungspraxis durchaus zu „krisenhaften, manifesten oder latenten Störungen des Arbeitsbündnisses“ kommen kann (ebd., 64 f.).

„Das Arbeitsbündnis bildet die Grundlage für die gemeinsame Arbeit zwischen Professionellen und dem Adressaten, in dem das gegenseitige Vertrauen, die reziproke Verpflichtung zur aktiven Beteiligung, Erwartung und Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden“ (ebd., 64).

Aber gerade weil professionelles Handeln in das Ausgestalten von Rahmenbedingungen und in die „Konstitution von Lebenspraxen“ eingreift, kann es u.U. selbst belastende Situationen auslösen oder hinderliche Bedingungen schaffen, die der „lebenspraktischen Autonomie“ entgegenwirken (ebd., 66). Helsper spricht hier von Problematiken, die im Rahmen von machtheoretischen Konzeptionen von Professionalität aufgegriffen und diskutiert werden sollten (ebd.). Um „herrschaftsförmige und kontrollierende Entgleisungen“ zu vermeiden, rät Helsper sowohl zur *Selbstreflexion* wie ebenso zur *Reflexion* durch einen Außenstehenden, um das eigene Beobachten zu reflektieren:

„Professionelle bedürfen somit eines fundierten Selbstvertrauens, zu dem eine habitualisierte Skepsis, ein habitualisiertes Misstrauen gegenüber der eigenen Praxis gehört, das zugleich als reflexive Irritation der eigenen Praxis institutionalisiert sein muss“ (Helsper 2004, 66).

Als Fazit kann festhalten werden, dass aus strukturtheoretischer Perspektive *Antinomien* als „ein grundlegender, nicht aufhebbarer Bestandteil der Interaktion und insbesondere des professionellen pädagogischen Handelns“ verstanden werden.

##### ➤ Konstitutive Antinomien

Helsper konnte auf Basis eigener Untersuchungen antinomische Sinnfiguren analysieren, von denen in Verbindung mit *Demokratie-Lernen* im Rahmen der vorliegenden Arbeit als besonders relevant erachtet werden (vgl. Helsper 2004, 57 f.):

##### **(1) Symmetrie- bzw. Machtantinomie: Strukturelle Symmetrie ↔ Asymmetrie**

Professionelles Handeln meint hier, dass z.B. Lehrer\*innen in der Schule aufgrund ihrer Wissensbestände, Ressourcen und Fähigkeiten in einer machtvollen, überlegenen Position gegenüber den Schüler\*innen stehen. Die Schüler\*innen sind davon (noch) „ausgeschlossen und damit auf den Lehrer angewiesen [ist], um die lebenspraktische Handlungsfähigkeit zu sichern oder zu erweitern“ (Helsper 2004, 74 f.). Helsper bezeichnet dies als „Überlegenheit“ und „Dominanz“, woraus eine asymmetrische Struktur entsteht, obwohl es auch der symmetrischen Verhältnisse bedarf, um „Problemlösungen für Verstehen und Handeln zu entwickeln“ (ebd.). Wichtiger Hinweis, die Antinomie sollte nicht mit „herrschaftsförmigen Strukturen und zwangsförmigen Kontrollverhältnissen“ verwechselt werden, „wie sie mit der Organisation des Bildungssystems“ einhergeht (ebd., 75).

**(2) Autonomieantinomie: Spannung zwischen Autonomie ↔ Heteronomie**

Professionelles Handeln ist eingebettet in den generellen Zwiespalt zwischen Freiheit und Zwang. Auf diesen antinomischen Widerstreit zwischen Freiheit und Zwang hat bereits Kant verwiesen hat: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1978, zit. nach Helsper 2004, 58). Helsper begreift das Gegensatzpaar Heteronomie und Autonomie als Grundantinomie (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere die beiden beschriebenen *konstitutiven Antinomien* Spannungsmomente beim (professionellen) Handeln erzeugen können, die sich auf das schulische *Demokratie-Lernen* auswirken und mitgedacht werden sollten, weil Antinomien nicht aufhebbar sind, sondern im Bildungssystem latent vorhanden sind (Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006, 339). Von nicht geringer Bedeutung sind insbesondere Macht- und Hierarchieverhältnisse, die zwar wahrgenommen, jedoch weiter unreflektiert reproduziert werden. Auf das Handeln bezogen können daraus nicht intendierte Handlungsfolgen entstehen, die sich auf das weitere Handeln auswirken können. Ebenso erscheint der Freiheitsaspekt ausschlaggebend vor dem Hintergrund, dass schulisches *Demokratie-Lernen* gerade nicht auf freiwilliger Basis stattfindet (Schulpflicht, Notenvergabe, schulisches Leistungsprinzip usw.). Zu fragen ist daher, ob eine Teilhabe und Mitbestimmung der Schüler\*innen an demokratischen Prozessen *tatsächlich* existiert oder nur zum Schein. Eine weitere Frage wäre, ob Schüler\*innen schulische Macht- und Hierarchieverhältnisse wahrnehmen und wie sie auf diese reagieren.

**4.3.5 Zusammenfassung**

Vor dem Hintergrund des in Kapitel 4.3 Dargestellten lässt sich schlussfolgern, dass Lehrende und Lernende gleichermaßen den aus der spezifischen Organisationslogik von Schule ergebenden Spannungsmomenten ausgesetzt sind, die sie wahrnehmen und reflektieren oder nicht. Sollten sie die Spannungsmomente nicht wahrnehmen hieße das, dass Strukturproblematiken auftreten können, die

(a) möglicherweise nicht erwünschte Handlungsfolgen nach sich ziehen oder

(b) weitere Strukturen zur Folge haben, die sich hinderlich auf das Lernen auswirken können.

Interessant ist daher die Frage danach, ob Antinomien von Akteur\*innen wahrgenommen und thematisiert werden. Interessant ist ferner die Frage, wie sich *Antinomien* generell auf das Demokratie-Lernen im institutionalisierten Kontext auswirken. Dies lässt sich mittels konkreter Fallrekonstruktionen erschließen, was im Rahmen der Arbeit geplant ist. In Verbindung mit der theoretischen Analyse ist jedoch zunächst zu fragen: Welche lehr- und lerntheoretischen Möglichkeiten sind auf Seiten des Subjekts vorhanden, um sich (a) auf Basis der skizzierten Aufgabe und Funktion von Schule in eine Gesellschaft einzugliedern, (b) mit strukturimmanenten und bestimmenden Bedingungen und Anforderungen umzugehen sowie insbesondere (c) die eigene Persönlichkeit dennoch systemunabhängig zu entwickeln und zu entfalten? Dieser Frage soll im Folgenden mittels Analyse von lehr- und lerntheoretischen

Aspekten mit Fokus auf die bildungstheoretisch-subjektbasierte Dimension von Demokratie-Lernen nachgegangen werden.

#### 4.4 Blick auf methodisch-didaktische Annahmen: Wie lernt das Subjekt?

Klafki fasst mit kritischem Rückgriff auf Fend die Funktionen von Schule auf, als das Eingliedern der nachfolgenden Generationen in eine jeweils bestehende Gesellschaftsordnung (vgl. Klafki 2002, 43). Gemeint ist, dass Kinder und Jugendliche die „politisch-gesellschaftlichen und ethischen Normen, ihre verbindlichen Ordnungen und Verhaltensregeln und zugleich die Funktion ihrer Rechtfertigung“ einer Gesellschaft in der Schule erfahren, lernen und umsetzen sollen (ebd., 43). Darauf bezogen fügt Klafki weiter an, dass sich diese „notwendigen Funktionen von Schule in modernen Gesellschaften“ auf die Reproduktion eben dieser beziehen (ebd., 44). Auch Kandzora vertritt die Ansicht, dass Schule zur Aufgabe hat, „gesellschaftlich verwertbare Qualifikationen zu produzieren, für eine Optimierung individueller und gesellschaftlicher Leistungsfähigkeit zu sorgen, womit zugleich eine soziale Selektion verbunden ist, und schließlich gewisse normative Orientierungen zu vermitteln, die dem Einzelnen eine möglichst optimale und widerspruchsfreie gesellschaftliche Integration ermöglichen“ (Kandzora 1996, 78). Gleichwohl verweist Kandzora, ähnlich wie Klafki, kritisch auf ein Spannungsverhältnis zwischen funktionalen Aspekten und der konkreten Nutzung durch die beteiligten Akteur\*innen, die dem Auftrag von Schule inhärent sind. Aus diesem Grund wird nachfolgend der Blick auf die lernenden und lehrenden Subjekte gerichtet, welche durch ihre Handlungen auf vorhandene Strukturen kreativ einwirken und diese verändern können<sup>31</sup> (zu *Bausteinen demokratischer Schulkultur* siehe Beutel 2009, 81 ff.). Es gilt also, eine subjektorientierte Perspektive einzunehmen (siehe Abb. 24). Was heißt das genau?

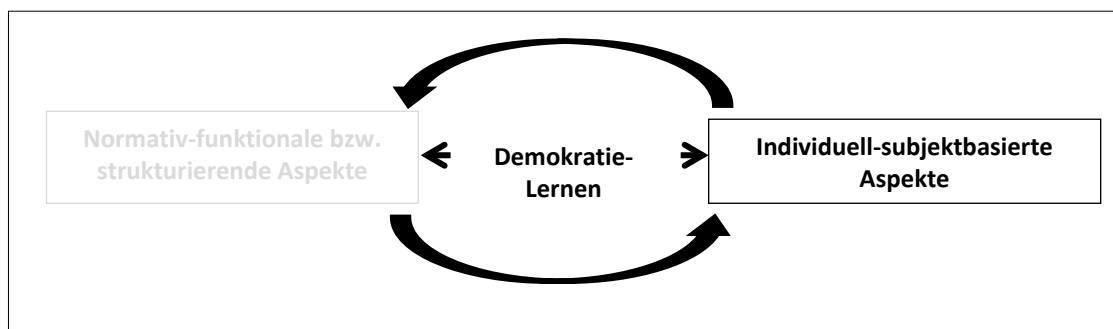


Abb. 24: Blick auf lerntheoretische Aspekte auf der Subjektseite (eigene Darstellung)

Eine subjektorientierte Perspektive einzunehmen meint in Anlehnung an den Psychologen Klaus Holzkamp, dass eine besondere *Ansicht* auf die Welt genommen wird. Darin sei, so Holzkamp (1995, 21), „mitgesagt, daß diese Perspektive intentionalen Charakter hat, d.h. daß sich damit das Subjekt mit seinen Absichten, Plänen, Vorsätzen bewußt auf die Welt und sich selbst bezieht“. Ein Subjekt trägt demnach die grundlegende Fähigkeit in sich, die objektive Welt außerhalb und um sich herum (objektive *Wirklichkeit*) mitzugestalten und steht dadurch gleichermaßen in Wechselbeziehung zu anderen Subjekten. Hierunter wird eine „reziproke Perspektivenverschränkung“ verstanden, die sich auf einen zwischenmenschlichen Austausch

<sup>31</sup> Diese Ansicht greifen auch aktuelle schulentwicklungsbezogene Tendenzen auf (dazu mehr in Kapitel 2.4.4).

bezieht, wodurch Lebensinteressen von Subjekten in ein bestimmtes Verhältnis zueinander treten, um objektive *Wirklichkeit* zu gestalten (ebd.). Interessant an Holzkamps Subjektbegriff ist, dass der Fokus auf Intentionalität gerichtet ist, die auf Handlungen beruhen, welche zum Ziel haben, auf *etwas* (hier die *sachlich-soziale Welt*) einzuwirken, während die je spezifische Subjektperspektive von elementarer Bedeutung für das Gestalten der materiell-dinglichen Welt außerhalb des Individuums selbst bleibt (ebd., 21 f.). Gemeint ist:

„Auch, wenn ich mich in der Welt bewege und aktiv in sie eingreife, geschieht dies von meinem Standpunkt aus, der – auch wenn er sich ändert – stets mein Standpunkt mit einer je bestimmten/begrenzten Perspektive bleibt. Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt. Meine Absichten, Pläne und Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind *inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen*“ (Holzkamp 1995, 21).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Fokus nachfolgend in der Arbeit auf dem Subjekt liegt, weil dieses in der Lage ist, intentional, strukturierend, sozial und reflektierend sowie unter Rückgriff auf vorhandene Ressourcen, individuelle und gemeinschaftliche Lebensbedingungen durch das je individuelle Handeln zu gestalten – und dies immer aus der jeweils vorherrschenden Perspektive, die weder räumlich noch zeitlich gebunden ist, sondern flexibel und damit veränderbar bzw. entwicklungsfähig (vgl. ebd., 21 f.).

„Mit der Hervorhebung der Handlungsrelevanz der Bedeutungen als jeweils mir zugekehrter Seite der Welt ist nicht gesagt, daß meine Handlungen dadurch *determiniert* werden. Da entwickelte gesellschaftliche Systeme sich in gewissem Maße auch ohne permanente Beiträge jedes einzelnen ihrer Mitglieder erhalten können, stellen die Bedeutungen von Weltgegebenheiten vielmehr für mich lediglich (wenn auch klassen- und schichtspezifisch ungleich zugeteilte) Handlungsmöglichkeiten dar (Holzkamp 1995, 22).

Beschäftigte sich das vorhergehende Unterkapitel mit strukturtheoretischen Grundannahmen von Schule, liegt der Fokus im Weiteren auf der Subjektseite von Schule und Unterricht (siehe Abbs. 25). Konkret heißt das, es folgt ein Blick auf die Lernenden und Lehrenden und ihren Handlungsmöglichkeiten *Demokratie* in der Schule zu lernen. Die zentrale Fragestellung des folgenden Unterkapitels lautet daher: Wie lernt das Subjekt *Demokratie*? Ziel der Analyse ist es, grundlegende Annahmen, Prinzipien und Gesetze über das Lehren und Lernen auf der Subjektseite darzustellen und zu diskutieren, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie *Lernen* in der Schule funktionieren kann. Insbesondere auch vor dem Hintergrund, da es beim *Demokratie-Lernen* nicht nur um das kritisch reflektierte Eingliedern in eine bestehende Gesellschaftsordnung geht, sondern auch um Persönlichkeitsentfaltung des einzelnen Individuums. Ausgangspunkt der folgenden Analyse bildet der Blick auf die Prozesse auf der Mikro-Ebene des Unterrichts, um die interaktive, kokonstruktive Wechselbeziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen herauszuarbeiten (siehe Helmke 2006). Unter Rückgriff auf John Deweys Vorstellung vom erfahrungsbedingten *Lernen*<sup>32</sup> (4.4.1-4.4.3) erfolgt beispielhaft

---

<sup>32</sup> Eine vertiefende Genese von Lerntheorien kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Hier sei u.a. auf Terhart (2009) verwiesen.

eine Skizzierung konstruktiv angelegter Gestaltungsmomente von Lehr- und Lernprozessen beim Demokratie-Lernen.

##### 4.4.1 Lehr-und Lernvoraussetzungen: Methodisch-didaktische Grundannahmen

###### ➤ Ausgangspunkt: Unterricht und unterrichten

Prozesse des Lehrens und Lernens sowie die damit verbundene Verknüpfung von Theorie und Praxis bezeichnen ganz allgemein Vorgänge, die sich auf das *Unterrichten* im spezifisch institutionellen Kontext beziehen und als *kokonstruktiver Interaktionsprozess* verstanden werden (vgl. Klafki 1980, 12; vgl. Helmke 2006). Dabei sollen sich Lernende in Interaktion mit Lehrenden zu eigenständiger Erkenntnisfindung und Reflexionsfähigkeit sowie Urteilsbildung und Handlungsmöglichkeiten in Auseinandersetzung mit der objektiv gegebenen *Wirklichkeit* aneignen (vgl. Klafki 1980, 12). Gleiches gilt auch für die Lehrenden, die ebenfalls durch das Interagieren mit Schüler\*innen einem lebenslangen Lernprozess ausgesetzt sind (Klafki 1980, 12).

In Anlehnung an Terhart wird daher unter *Unterricht(en)* im Folgenden „ein Vorgang bezeichnet, in dessen Verlauf von Seiten des Unterrichtenden aus der Versuch unternommen wird, eine Erweiterung des gegebenen Wissen-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes auf Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen“ (Terhart 2009, 102). Zusammengefasst heißt das: *Unterricht* soll zum *Lernen* führen (vgl. ebd., 103) und „diskursiv gerechtfertigt und geplant werden“, weil Unterricht ein *Interaktionsprozess* und damit ein „sozialer Prozess“ zwischen Subjekten ist (Klafki 1980, 12 f.). Eine ähnliche Aussage findet sich auch bei Helmke (2006). Sein Angebot-Nutzung-Modell geht von einer kokonstruktiven Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen aus (vgl. Helmke 2006, 42 ff.). Die Hauptaussage des Modells ergibt sich aus dem Titel selbst: Unterricht stellt ein Angebot dar, das von genutzt werden kann, aber dabei Einflüssen ausgesetzt ist. Hierunter fallen zum Beispiel die Eingangsvoraussetzungen der Schüler\*innen genauso, wie das schulische Umfeld und die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte. Es wird deutlich, dass es für das Gestalten von Lehr-Lernprozessen grundlegender Kriterien, Voraussetzungen und Kennzeichen von *Unterricht* bedarf. Bei Terhart (vgl. 2009, 103 ff.) heißt es dazu, dass Unterricht einer pädagogischen Absicht bedarf, damit der Unterricht sowohl zum Erwerb von Wissen sowie zum selbsttätigen Handeln und problemlösendem Denken führen kann. Aus diesem Grund erfolgt Unterricht planmäßig und grenzt sich auf diese Weise von eher zufälligen Lernsituationen im Alltag ab, weshalb Unterricht institutionalisiert stattfindet, das heißt auf Basis von spezifisch organisationslogischen Strukturen und Rahmenbedingungen sowie daraus resultierenden Vorgaben und Praktiken. Ferner kann gesagt werden, dass Unterricht verberuflicht ist und dem Paradigma der pädagogischen Professionalität unterliegen, das heißt Lehrende sind ebenfalls Lernende innerhalb der schulischen Strukturen, die es ihnen überhaupt erst ermöglichen, professionell zu agieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass *Unterricht(en)* in der Schule mittels entsprechender Kriterien definiert ist und sich von alltäglichen, ungeplanten und eher spontanen Lernsituationen abgrenzt, um ein klar intendiertes *pädagogisches Ziel* zu erreichen, wodurch die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich in ihrer Umwelt zu bewegen bzw. diese

mitzugestalten. Dafür soll *Unterricht* eine pädagogische Absicht vorliegen, planmäßig erfolgen, institutionalisiert stattfinden und verberuflicht sein (Terhart 2009, 104 f.) Um ein gestecktes *pädagogisches Ziel* (hier *Demokratische Handlungskompetenz*) zu erreichen, bedarf es einer *didaktischen Analyse* der Inhalte, also der Frage danach: Was soll unterrichtet werden, damit Schüler\*innen ihre Fähigkeiten, Potentiale und ihr Wissen entfalten können. Gleichwohl schließt die Methodenwahl an und damit die Frage danach: Wie soll unterrichtet werden (Terhart 2009, 109). Kritisch hervorzuheben ist, darauf verweist auch Terhart (2009, 114), dass Schule als Institution neben dem *natürlichen Erfahrungsraum* von Kindern und Jugendlichen existiert und dadurch u.U. einen inszenierenden, künstlichen Charakter aufweist, der bei jeder pädagogischer Zielsetzung mitgedacht werden sollte. Die für die vorliegende Arbeit relevante Frage ist daher nun: Wie werden Lehr-Lernprozesse in Gang gesetzt bzw. wie wird gelernt? Aus diesem Grund soll es im Folgenden konkret um die Frage danach gehen, wie Schüler\*innen lernen.

#### ➤ Lernen und Lernprozesse – Voraussetzungen für das Gestalten von Unterricht

Voraussetzungen auf Seiten der Subjekte: Sozialisation, Motivation und Kokonstruktion

Es wird deutlich, dass *Demokratie-Lernen* auch Prozesse berührt, die auf den Erwerb von Orientierungen, Einstellungen und Haltungen abzielen. Dieser Erwerbsprozess steht in enger Verbindung zum *Lernprozess* und wird allgemein als *Sozialisation* bezeichnet und in Bezug auf *Demokratie-Lernen* als *politische Sozialisation*. Die nachfolgend benannten Kriterien gelten für Lehrer\*innen und Schüler\*innen gleichermaßen, da beide Personengruppen Sozialisationsprozesse durchlaufen, die sich (im Sinne von Helmkes Angebots-Nutzung-Modell) auf die jeweiligen Eingangsvoraussetzungen auswirken. Die Darstellung von Sozialisationsmerkmalen erfolgt, um das Subjekt näher zu charakterisieren.

Unter *Sozialisation* wird nach Hurrelmann der Prozess verstanden, „in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (Hurrelmann 2006, 15). In direkter Anlehnung an den Subjektbezug, lässt sich Sozialisation auch als „lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‚innere‘ Realität bilden und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bilden“ charakterisieren (ebd., 16).

Zusammenfassend heißt das: *Sozialisation* meint einen lebenslangen und individuellen und dialektisch aufeinander bezogenen Entwicklungsprozess, bei dem äußere, strukturelle Gegebenheiten auf das Individuum einwirken und das Individuum aber ebenso auf die Strukturen zurückwirkt, wobei äußere und innere Faktoren sich wechselseitig bedingen. So kann *Sozialisation* auch als unabdingbarer Prozess angesehen werden, weil das Individuum immer Einflüssen ausgesetzt ist, auf die er einwirkend zurückwirken muss, um seine *Persönlichkeit* (im Rahmen der vorhandenen, veränderbaren Strukturen) zu bilden. Unter *Persönlichkeit* wird nach Hurrelmann ein Konglomerat an Merkmalen, Eigenschaften,

Einstellungen und Handlungskompetenzen verstanden, die das Individuum zum Bewältigen der sich ihm stellenden Lebensaufgaben benötigt (vgl. ebd.). Als Sozialisationsinstanzen gelten u.a.: Familie, Schule, Peer Group, Medien. Auf das dialektische Wechselspiel von Subjekt und Struktur im Rahmen von (politischen) Sozialisationsprozessen und die sich auftuenden zwei Dimensionen lassen sich wie folgt skizzieren (siehe Abb. 25):

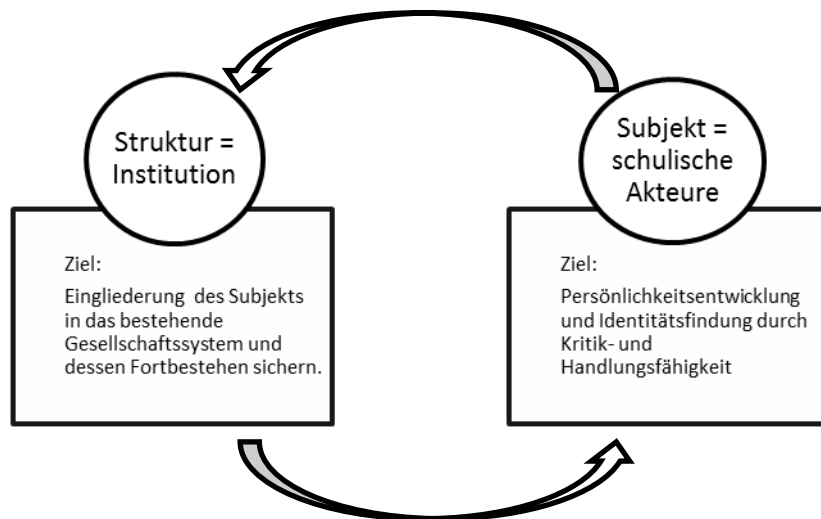


Abb. 25: Dialektische Verbindung von Subjekt und Struktur (eigene Darstellung)

Fazit ist, dass eine dialektisch verschränkte Verbindung von Subjekt und Struktur Relevanz für das schulische *Demokratie-Lernen* erhält, weil sich Persönlichkeitsmerkmale auch in Abhängigkeit zum vorherrschenden, politischen System ausbilden und Lernprozesse auf kokonstruktiven Interaktionsprozessen beruhen. Die Annahmen haben auch für Prozesse im Rahmen von *politischer Sozialisation* ihre Gültigkeit. Unter *politischer Sozialisation* werden jene Aspekte (Einstellungen, Kenntnisse usw.) verstanden, die ein politisches Bewusstsein und Verhalten strukturieren. Als Ziel von politischer Sozialisation lässt sich nach Hurrelmann (2006, 21) politische Handlungsbereitschaft und –fähigkeit klassifizieren, weil gelingende Sozialisation „als erfolgreiche Behauptung der Subjektivität und Identität“ angesehen werden kann und zwar „nachdem eine Auseinandersetzung mit den sozialen Strukturen stattgefunden hat und auf dieser Basis eine Beteiligung an gesellschaftlichen Aktivitäten erfolgt“ ist. Die Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen versteht Fend als *kritische Loyalität* (vgl. 1991, 137). Hierunter fällt für ihn das Ziel von *politischer Sozialisation*, nämlich „zwischen der Loyalität zur politischen Ordnung einerseits und kritischer Aufmerksamkeit gegenüber der politischen Praxis andererseits ein eigenes produktives Verhältnis zur Politik zu finden“ (ebd.). Was bedeutet das für das professionelle Handeln der Lehrkräfte? Welche Eingangsvoraussetzungen benötigen sie für das Gestalten von Lehr-Lernprozessen einzubeziehen? Und was benötigen die Schüler\*innen? Mit anderen Worten: Was brauchen lehrende und lernende Subjekte?

##### Das lernende und lehrende Subjekt: Was brauchen Schüler\*innen und Lehrer\*innen?

Damit Sozialisationsprozesse und das kokonstruktive Gestalten von Lehr-Lernprozessen gelingen, benötigt das lehrende Subjekt (Lehrer\*innen) zunächst ganz allgemein gesagt, fachliche, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Kompetenzen, um die an es gestellten Anforderungen bewältigen können (vgl. Baumert/Kunter 2011, 24-37). Zudem sollen Lehrer\*innen bereit sein, sich offen auf eine heterogene Schülerschaft einzulassen, um den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler\*innen gerecht zu werden (vgl. Terhart 2009, 157 ff.). In Anlehnung an Terhart formuliert Kiper sechs Kompetenzen, über die Lehrer\*innen verfügen sollen. Hierzu zählt u.a. das *Erziehen*, worunter „die Einwirkung eines älteren Menschen auf einen jüngeren mit dem Ziel der (länger oder kürzer bewirkten) Verhaltensänderung“ verstanden wird (Kiper 2002, 18). Von *Erziehung* wird *Sozialisation* abgegrenzt, weil sich *Sozialisation* auf den „Prozess der Vermittlung von Orientierungen, Einstellungen, Wertstellungen und Verhaltensweisen“ bezieht (ebd., 18). Im Sinne des Angebots-Nutzung-Modell nach Helmke (2006), hängt das Gelingen von Lehr-Lernprozessen sowohl von der Nutzung durch die Schüler\*innen und den durch die Lehrer\*innen zu organisierenden *Lernarrangements* ab. Für Lehrkräfte folgt daraus, dass sie mit einer methodenreichen und praxisbezogenen Umsetzung sowie Feedback (vgl. Hattie 2012) unterstützend auf das *Lernen* der Schüler\*innen einwirken können sowie auch durch das Vermitteln von entsprechenden *Arbeitstechniken* und *Lernstrategien* (vgl. Mandl 2008, 5 f.).

„Dabei kommt es nicht nur darauf an, dass gelernt wird. Ausschlaggebend ist, was und wie gelernt und auf welche Weise über das Gelernte verfügt wird, welche Zeit das Lernen in Anspruch nimmt und inwieweit schließlich das Lernen selbst gelernt wird“ (Terhart 2009, 47).

Um Lernprozesse in Gang zu setzen, zu organisieren und zu steuern, bedarf es entsprechender Verfahren, die *Lernen* einleiten. Als „gezieltes Lernen-Machen bezeichnet Terhart daher den Vorgang, „das Unterrichten (...) von einem handwerklich-künstlerischen auf ein wissenschaftlich-technisches Niveau zu heben“ (Terhart 2009, 112). Was heißt das für das lernende und das lehrende Subjekt? Es gilt nun im Folgenden, Gesetzmäßigkeiten, Paradigmen und prinzipielle Kriterien von *Lernen* zu erkennen, um den Lernprozess auf Seiten der Schüler\*innen zu explizieren, weil sich hierdurch grundlegende Handlungsmöglichkeiten für das lernende Subjekt eröffnen. Hierbei unterstützen Ansätze, die Aufschluss über lern- und entwicklungstheoretische Aspekte liefern. Im Besonderen eignen sich Ansätze, die formale, dimensionale und qualitative Aspekte über das *Lernen* enthalten<sup>33</sup>. Im Folgenden geht es um das Hervorheben gewisser Spezifika eines ausgewählten lerntheoretischen Ansatzes. Da Sozialisations- und Lehr-Lern-Prozesse (wie dargelegt) Subjekt und Struktur dialektisch miteinander verschränkt betrachten und dem Subjekt gestalterische, verändernde Kompetenzen zugesprochen werden, gilt es im Folgenden lerntheoretische Aspekte zu beleuchten, die dem Subjekt konstruktive, kreative und offene Handlungsmöglichkeiten beim Lernen und Lehren gleichermaßen ermöglichen, denn jeder

---

<sup>33</sup> Eine tiefergehende Analyse von Lerntheorien kann im Rahmen der Arbeit nicht geleistet werden (siehe dazu u.a. Holzkamp 1995).



„Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist“ (Reich 2002, 42).

Mit dem Zitat wird deutlich, dass aus konstruktivistischer Perspektive das eigene Erleben und Erfahren des Subjekts als von zentraler Bedeutung beim *Lernen* angesehen wird. Ausgangspunkt dafür bildet die Vorstellung, dass menschliches Wahrnehmen in einer vom Subjekt abhängigen *Wirklichkeit* stattfindet und darauf bezogene Modelle entworfen werden. Das heißt, dass Subjekt konstruiert *Wirklichkeit* mittels Kriterien, die ihm inhärent sind, was erkenntnistheoretische Fragen nach sich zieht, nämlich: Wie kommt der Mensch zu seinem Wissen? Wie erlangt er Erkenntnisse über bestimmte Sachverhalte? Und wie erhält er Wissen über seine Denk- und Handlungsweisen? Das individuelle Wahrnehmen wird prozesshaft gedacht, weil *Wirklichkeit* mittels subjektivem Wissen und Erfahren konstruiert und reflektiert wird (vgl. Lindemann 2006, 13 ff.). Reich (2002, 167) versteht den Prozess der Konstruktion als kreatives Moment des Denkens, weil Vorstellungen von etwas unterschiedliche und vielfältige Wege nehmen können. Konstruktives *Lernen* baut zudem auf *Viabilität* auf. *Viabilität* (=> Ernst von Glaserfeld) meint eine grundsätzliche Beweglichkeit, die Lernprozessen zugesprochen werden sollen, weil sich lebensweltliche Veränderungen schneller ereignen, niemals eine Vollständigkeit des zu Lernenden einstellen wird und Lernen als Handlungskritik verstanden werden soll, die auf das Reflektieren der gemachten Erfahrungen und des Erlebten abzielt, um so Informationen über den *subjektiven Sinn* zu erhalten (vgl. Reich 2002, 162 f.).

„Das Leben ist für uns das, was wir in ihm wahrnehmen. (...) In Wahrheit besitzen wir nur unsere eigene Wahrnehmung; auf sie (...) müssen wir demnach die Wirklichkeit unseres Lebens gründen“ (Pessoa 1987, 104, zit. nach Lindemann 2006, 27).

Das Wahrnehmen des Subjekts als Bezugsgröße wird zum relevanten Kriterium mit Blick auf schulische Lehr-Lernprozesse, da somit Fragen nach dem Sinn von etwas, wie beispielsweise Inhalt und Methode, für die Lernenden in den Fokus der Betrachtung rücken (Reich 2002, 42). Hinzu kommt, dass der Lehrende bei derartig gestaltbaren Lehr-Lernprozessen unterschiedliche Rollen einnimmt: (1.) wird er zum wahrnehmenden Beobachter, der sich das Schülerhandeln von außen anschauen kann, (2.) wird er zum Teilnehmer bzw. Moderator, der sich bei entsprechenden Verständigungsabläufen einschalten kann und (3.) wird er zum Akteur, der als Trainer und damit zugleich als Handelnder in den Lernprozess integriert und auf gleicher Augenhöhe mit den Lernenden ist (vgl. Reich 2002, 40).

„Die Auffassung der Wahrnehmung als ein „Für-wahr-Nehmen“ führt dazu, den Menschen als ein autonomes Subjekt zu begreifen, das sich in sinnvollen Handlungen seine Welt aufbaut und nicht als jemanden, der sich lediglich aufgrund von Gegebenheiten und Gesetzen in einer vornherein gegebenen Umwelt verhält“ (Lindemann 2006, 27).

Dem Subjekt wird somit zugesprochen, die objektiv gegebene *Wirklichkeit* außerhalb von sich, das heißt die dinglich-materielle Welt, autonom und mittels der eigenen, inneren Kriterien zu konstruieren. Als Kriterien für das Konstruieren von *Wirklichkeit* nennt Lindemann (2006, 29 f.) wie folgt:

- Erscheinungen werden mittels der Wahrnehmungserfahrung wahrgenommen  
=> *Vorstellen*
- Erscheinungen werden logisch nachvollziehbar und manifest durch das je subjektive Erfahren.  
=> *Erfahren*
- Der Prozess bleibt beweglich, weil durch das subjektive Handeln Problematiken und Ambivalenzen aufgelöst werden.  
=> *Handeln*
- Die Erfahrungen lassen sich im Anschluss reflektieren und dadurch auf andere Sachverhalte beziehen, wodurch Erklärungen für Phänomene gefunden werden können.  
=> *Reflektieren*

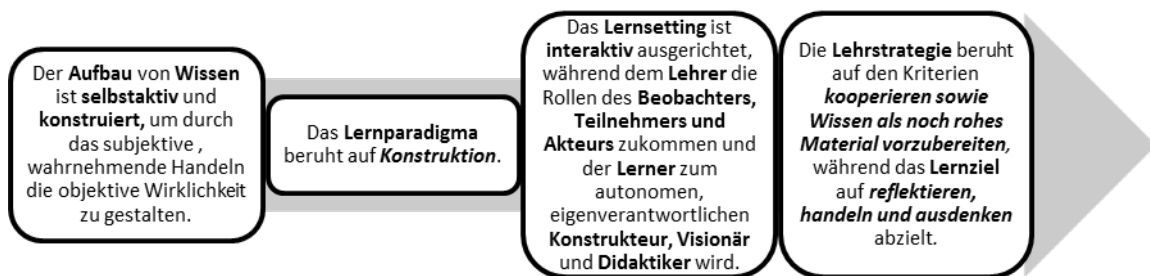


Abb. 29: Konstruktivistische Grundmerkmale nach Reich (2002, 40 ff.) und Lindemann (2006, 13 ff.)

Zusammenfassend heißt das, dass *Lernen* ein konstruktiver Akt sein kann, bei dem das lernende Subjekt (Schüler\*innen) Wissen selbstaktiv und individuell verschieden konstruiert und bei dem das Wissen somit nicht lediglich durch Instruktion aufgenommen wird (siehe Abb. 31). Lernaspekte sind folglich: entdeckendes, selbstgesteuertes, kooperatives und erfahrungsbasiertes Lernen (vgl. Reich 2002, 154 ff.).

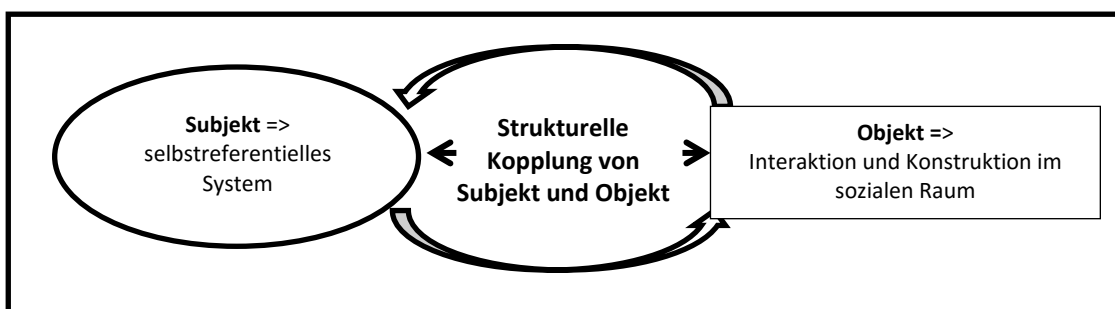


Abb. 26: Konstruktivistische Grundannahmen (eigene Darstellung in Anlehnung an Reich 2002, 40 ff.)

Es geht also darum, dass das lernende Subjekt aktiv auf die subjektiv wahrgenommene *Wirklichkeit* einwirkt, um diese zu gestalten, zu entdecken und gleichermaßen zu verstehen. Wichtig ist, dass es dem Konstruktivismus nicht darum geht, äußerlich gegebene *Wirklichkeit* abzubilden (=> Kognitivismus), sondern dass diese im Verlauf von Handlungs- und Denkprozessen aktiv konstruiert und mittels eigener Wahrnehmung erschlossen wird, was zu über das kontinuierliche Erfahren erfolgen soll (vgl. Reich 2002, 158). Als maßgebliche Kriterien

gelten: Vorstellen, Erfahren, Handeln und Reflektieren, um den Sinngehalt des zu Konstruierenden für das einzelne Subjekt zu erfahren. Die Grenze des konstruktiven Ansatzes liegt allerdings im Subjektbezug selbst verankert: Es besteht nämlich das Risiko, dass der individuelle Standpunkt des einzelnen Schülers für absolut erklärt wird, wodurch das Individuum und seine Handlungen zu sehr in den Fokus rückt und die Interaktion in der sozialen Gemeinschaft zu kurz kommt. Dadurch wird ein mit- und voneinander Lernen ausgeschlossen, was u. U. zu einer übersteigerten Form von Individualität führen kann, die mehr an Ego manie erinnern würde. Wie aber lassen sich nun explizit demokratische Lehr-*Lern-Prozesse* planen? Konkret geht es im Folgenden um die Frage, wie Lehr-Lern-Prozesse eine Ordnung finden, sich aufbauen und strukturieren lassen, um *Demokratie* zu lernen. Eine Frage, die ganz konkret methodisch-didaktische Gestaltungsaspekte berührt. Es gilt also, die lerntheoretischen Annahmen so zu explizieren, dass es möglich wird, ein Lernverständnis für das Demokratie-Lernen zu identifizieren, das die skizzierten konstruktiven Aspekte berücksichtigt sowie unterrichtsbezogene und gesellschaftliche *Schlüsselprobleme* thematisiert, wodurch die Bedeutung von aktueller und *zukunftsorientierter Lehr- und Lerntätigkeit* fokussiert wird. Das Thematisieren von *epochaltypischen Schlüsselproblemen* spielt beim *Demokratie-Lernen* eine zentrale Rolle, da sich Lehrende und Lernende gleichermaßen mit zeitgemäßen gesellschaftlichen Themen und Problematiken auseinandersetzen, um so eine Vorbereitung für das zukünftige Leben in eben dieser Gesellschaft gemeinsam zu erarbeiten.

„Unsere Aufgabe als erziehende Generation und in diesem Rahmen die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer, die heute in der Institution Schule unterrichten und erziehen, ist es, Kinder und Jugendliche dazu anzuregen und sie dabei zu fördern, erkenntnisfähig, sensibel, d.h. mitempfindungsfähig, urteilsfähig und handlungsfähig für ihre Gegenwart und ihre Zukunft zu werden“ (Klafki 1995a, 9)

Des Weiteren sollte das Lernverständnis Subjekt und Struktur aufeinander bezogen mitdenken und Strukturen dabei gleichzeitig als konstruktiv gestaltbar verstehen, weil das Subjekt, wie gezeigt werden konnte, in gekoppelter Abhängigkeit zur äußeren, objektiven *Wirklichkeit* steht und in der Lage ist, Strukturen kritisch zu reflektieren sowie eigenständig und selbstaktiv zu gestalten. Das heißt, es geht beim Demokratie-Lernen ganz konkret darum, einen methodisch-didaktischen Rahmen zu schaffen, der eine elementare Basis- und Allgemeinbildung für alle zulässt sowie exemplarisches, prozess-, produkt-, methoden- und handlungsorientiertes Lehren und Lernen mit historischen, aktuellen, sozialen, kulturellen, philosophischen und sachlichen Bezügen verknüpft. Denn es geht beim Demokratie-Lernen auch um

„die Entwicklung vielseitiger Fähigkeiten und Interessen, die der junge Mensch in seinem persönlichen Bildungsprozeß allmählich zu einem individuellen Interessen- und Fähigkeitsprofil ausformen sollte. Zum anderen geht es darum, das Bewußtsein der Kinder und Jugendlichen von der Bedeutung zentraler gesellschaftlicher, meistens international bedeutsamer, epochaltypischer Schlüsselprobleme und die Einsicht (...) bei der Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1995, 9 f.)

Ausgewählte Aspekte der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis liefern hier Anschlussmöglichkeiten und werden aus diesem Grund nachfolgend herangezogen, um auf Basis der daraus ableitbaren methodisch-didaktischen Grundannahmen ein geeignetes

Lernverständnis für das Subjekt beim Demokratie-Lernen zu finden. Klafkis Gedanken zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen eignen sich im Besonderen deshalb, weil der Gedanke aufgegriffen wird, dass schulische Akteur\*innen durch ihr aufeinander bezogenes Handeln Strukturen verändern können und dadurch *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit* als Grundfähigkeiten ausbilden (Klafki 1995, 11). Der Aspekt der Veränderbarkeit von objektiven, äußerlichen Strukturen ist für die Arbeit zentral, denn wie vorab gezeigt wurde, steht das Subjekt in struktureller Kopplung zum Objekt, eben jener äußeren, objektiven *Wirklichkeit*, die sich außerhalb des Individuums befindet und durch dieses gestaltbar ist. Was heißt das konkret?

Zentrale Grundannahmen Klafkis sind, dass sich die Rolle der Lehrkraft in einem Spannungsverhältnis zwischen der Kultur einer Gesellschaft und ihren Ansprüchen an die nachwachsende Generation einerseits sowie den Kindern und Jugendlichen andererseits, die ein zweckungebundenes „Eigenrecht auf Entwicklung“ und Mündigwerden haben, gestaltet (Klafki 2002,57; Koch-Priewe 2010, 247). Unter Klafkis Verständnis des Subjekts fallen sowohl die pädagogische Tätigkeit der Lehrkräfte, wie auch die Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Selbstbestimmung sowie Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten (Klafki 2002,57). Die in Kapitel 4.3 dargelegte Betrachtung gibt eine strukturbasierte Perspektive auf das *Demokratie-Lernen* wieder. Diese betrachtet das zu Leistende bzw. Leisbare der handelnden Subjekte mit speziellem Blick die Funktionalität für die Gesellschaft. Demgegenüber bilden Klafkis methodisch-didaktische Überlegungen einen verbindenden Bezugspunkt hinsichtlich der Dialektik zwischen objektiven, funktionalen und formalen Inhalten einerseits (*Welche Inhalte sollen gelehrt werden? Was soll der Lernende wissen?*) und dem Subjekt andererseits, nämlich der Entfaltung von körperlichen, seelischen und geistigen Potenzialen (*Lernen lernen*). Eben weil das Subjekt nicht als *leere Tafel* in diese Welt geboren wird, sondern ganz individuelle Neigungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten hat, die es zu entwickeln gilt, um der Persönlichkeit des Menschen Entfaltung zu ermöglichen. Klafkis weiter Didaktikbegriff bezieht sich dabei auf das Überwinden des Dualismus von *materialer* und *formaler Bildung*, in der die pädagogische der bildungssoziologischen Perspektive gegenüberstellt und zur „dialektischen Vermittlung“ aufgerufen wird (Klafki 2002, 57).

„Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; das heißt zugleich, Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt (...) Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“ (Klafki 1963, 43)<sup>34</sup>.

Auf der Differenzierung zwischen *materialer* und *formaler Bildung* basieren Klafkis Gedanken zur *Demokratisierung* des Bildungswesens. Sie fokussieren sowohl eine Verbesserung der Chancengleichheit für Schüler\*innen aus bildungsfernen Milieus sowie die gleichberechtigte Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht aller Beteiligten

---

<sup>34</sup> Die *Didaktische Analyse* seines Modells zur Unterrichtsplanung soll Lehrkräften bei der reflektierten Unterrichtsvorbereitung helfen, um mit auftretenden Widersprüchen und grundsätzlich verankerten Antinomien umgehen zu können. Näheres hierzu vgl. Klafki 1963 sowie Koch-Priewe 2010.

(Lehrer- und Schülerschaft sowie Eltern)<sup>35</sup>. Seine Gedanken zur methodisch-didaktischen Analyse greifen den Begriff der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* und einen sich auf sie beziehenden Unterricht auf. An das Bearbeiten der Probleme sind Klafki zufolge emotionale, moralische und politische Ansprüche gebunden. Die unterrichtsbezogene Auseinandersetzung mit *epochaltypischen Schlüsselproblemen* zielt demnach auf Wert- und Urteilsbildung sowie auf „wertorientiertes, gegenwärtiges und/oder zukünftiges Handeln“ ab (Klafki 1995b, 36). Aus diesem Grund wird der Dialog als Mittel vorgeschlagen, um gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen. Die Grenzen des Konzepts liegen jedoch im Besonderen da, wo der abgelaufene Unterricht nicht dem zuvor geplanten entspricht. Hier wird kritisch darauf verwiesen, dass „die Planung dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und dem Schüler produktive Lernprozesse“ ermöglicht (Klafki 1980, 25. Für weitere Grenzen siehe ebd.). Konkret geht es Klafki nun beim Ausarbeiten, Umsetzen und Gestalten von Lehr-Lern-Prozessen um das Verknüpfen von Inhalt (materiale Dimension) und Handlung (formale Dimension), sodass dadurch eine aufeinander bezogene Einheit von individueller, subjektiver Entwicklung durch das eigene Erfahren und dem sich darauf beziehenden Erschließen von äußerer, objektiver Welt ermöglicht wird. Denn Lehr- und Lernprozesse sollen erleb- und erfahrbare sein, durch die Kopplung von Subjekt und Objekt (Struktur) (vgl. Meyer/Meyer 2007, 31).

„Mit Bezug auf die geistigen Grundrichtungen lässt sich, so Klafki, eine Theorie der Bildungsinhalte entfalten, die an der dialektischen Vermittlung von eigenem Erleben und objektiven Gegebenheiten orientiert ist“ (ebd.).

Sowohl die durch das pädagogische Ziel geforderten Kompetenzen (im Rahmen der Arbeit: *Demokratische Handlungskompetenz*), im Sinne von Fähigkeiten und Qualifikationen (wie in Kapitel 4.3 dargelegt), als auch die für das *Demokratie-Lernen* relevanten Inhalte, im Sinne von Aufgaben und Themen, können nicht für sich alleine existieren. Um die eigenen Fähigkeiten entfalten zu können, bedarf es der Inhalte und um Inhalte erschließen zu können, bedarf es entsprechender Thematiken und Aufgaben, die es zu bewältigen gilt. Der *Beutelsbacher Konsens* greift in diesem Kontext bereits auf Klafkis Idee der *Kategorialen Bildung* zurück, wenn es darum geht, vom Allgemeinen zum Besonderen zu schließen. Denn:

„Kategoriale Bildung ermöglicht die Quadratur des Kreises: Sie ist konkret, im Konkreten zugleich allgemein, historisch bedingt elementar, individuell und gemeinschaftliche, weiterschließend und zugleich Ausdruck des Erschlössenseins dieser Welt für das sich entwickelnde Subjekt“ (Meyer/Meyer 2007, 38).

Gestaltungsmomente des Lehrens und Lernens werden prozesshaft gedacht, weil das Subjekt auf die objektive Welt bezogen wird, die es zu erschließen gilt, wodurch das Subjekt überhaupt es angeregt wird, sich diese Welt vorzustellen und zu reflektieren, um auf sie konstruktiv einzuwirken bzw. sie zu konstruieren. Die Schnittstelle erfolgt auf Basis von Klafkis Konzept der *kategorialen Bildung*, die sowohl *formale* als auch *materiale* Aspekte in sich vereinen will (Klafki 1995, 36 ff.). Als Auswahlkriterien fungieren (vgl. ebd.): Das *Elementare*, das sich auf basale Sachverhalte bezieht, das *Fundamentale*, das sich auf eine grundlegende Erfahrung und

---

<sup>35</sup> Näheres hierzu vgl. Klafki 2002. Hierbei handelt es sich um eine analytisch-interpretative Zusammenfassung der gesellschaftlichen Funktionen und dem pädagogischen Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

darauf bezogenem Verständnis von Welt gründet sowie das *Exemplarische*, das sich auf das je Typische eines einzelnen Falls bezieht, der als Exempel für das spezifische Gebiet steht und dieses strukturiert. Schlussfolglich heißt das, dass

- (1.) das Erschließen von Welt auf Seiten des Subjekts kreativ und konstruktiv gedacht wird und damit ein Einwirken auf die objektive Welt möglich ist.
- (2.) erfahrungsorientiertes Lernen fokussiert wird, weil das Subjekt so in die Lage versetzt wird, sich der objektiven Welt zu nähern und das eigene, innere Empfinden in Bezug auf das äußerlich, strukturell Gegebene bezieht.
- (3.) die objektive, äußerliche Welt als veränderbar begriffen wird, damit das Subjekt durch reflektiertes Erschlossensein in die Lage versetzt wird, auf seine Umgebung einzuwirken bzw. das Einwirken der Umgebung selbst erfährt (=> von innen nach außen).
- (4.) Bildung und Lernen prozesshaft verstanden werden, weil durch das erfahrungsorientierte Erschließen des Subjekts Veränderungen von objektiver Welt in Gang gesetzt werden können.

So kann gesagt werden: Zentrale Aspekte bei der Suche nach einem geeigneten Lernverständnis beim Demokratie-Lernen sind *Vorstellen, Erfahren, Handeln und Reflektieren* als metakognitive Prozesse des Erschließens. Ein klassischer Ansatz, in dem diese Aspekte aufgegriffen werden, ist John Deweys Konzept des erfahrungsbasierten Lernens. Dewey zufolge beruhen demnach Erfahrungen eines Menschen auf erfahrenen und erzeugten Handlungen, wodurch Lernen als ein aktiver und prozesshafter Vorgang (*learning by doing*) verstanden wird<sup>36</sup>. Was heißt das konkret?

##### 4.4.2 Erfahrungsbasiertes Lernen bei John Dewey

In seinem pädagogischen Werk „Demokratie und Erziehung“ versteht der amerikanische Philosoph und Reformpädagoge John Dewey reflektierte *Handlungen* als *Lernprozess*. Lernen durch *Erfahrung* und *Reflexion* trägt demzufolge zur Persönlichkeitsentwicklung bei, sodass das Individuum in die Lage versetzt wird, sich ein kritisches, aufgeklärtes und unabhängiges Weltbild zu formen (vgl. Dewey 1964; Klafki 1967, 2002).

##### ➤ Demokratie, Philosophie und Erziehung

Besonders seine Gedanken zu *Demokratie als Lebensform* machen Deweys Ansatz für die Demokratiepädagogik und somit auch für die vorliegende Arbeit interessant, weil im demokratiepädagogischen Kontext häufig auf seine Ideen und Vorstellungen über *Demokratie*, Lernen durch *Erfahrung* und Metakognition sowie auf sein Verständnis vom projektbasierten Unterricht zurückgegriffen wird. Was heißt das? *Demokratie* als zentraler Schlüsselbegriff wird bei Dewey zur Lebensform und erscheint als eine Art geistige Haltung, die erlernbar ist, denn: „Demokratie lernt man durch ihre Praxis“ (Dewey 1949, 187). Von diesem Gedanken ausgehend, werden Geist und Materie bzw. Subjekt und Objekt in seinem Ansatz (wie dargestellt) in Bezug zueinander gestellt (Dewey 1949, 187). Die pädagogischen Überlegungen

---

<sup>36</sup> Weitere klassische Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik stammen u.a. von Lev S. Wygotski (Kognition und Sozialisation) und Jean Piaget (konstruktive Psychologie). Eine näherführende Darstellung der Theorien liefert Reich (vgl. 2002, 158 ff.).

basieren auf dem Rahmenkonzept einer demokratischen Schule. Ferner wird ein sozial-reflexives Menschenbild gezeichnet, welches auf Handlungen im gemeinsamen solidarischen *Erfahrungsaustausch* basiert, wodurch ermöglicht werden soll, *Strukturen* zu verändern, um eine höhere gesellschaftliche Ordnung zu erreichen (Dewey 1993, 121 ff.; Suhr 2005, 104 ff). „Was man als Persönlichkeit ist, das ist man in der Beziehung zu anderen, im freien Geben und Nehmen des Austausches“ (Dewey 1964, 166). So wird Deweys Ansatz zum Ideal einer höheren Gesellschaft, mit der das Individuum in Bezug steht und Demokratie wird zur Lebensform mittels der Kraft einer kreativen, geistigen Haltung: Denn „die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1964, 121).

An dieser Stelle erhalten Philosophie und Erziehung ihren elementaren, wechselseitigen Stellenwert in Deweys Ansatz. Philosophie wird als erkenntnistheoretische Grundlage betrachtet, Probleme zu lösen, die das menschliche Zusammenleben nach sich ziehen: „Philosophie ist eine Überschau des Möglichen, nicht ein Bericht über vollendete Tatsachen. Daher ist die Philosophie hypothetisch wie alles Denken. [...] Ihr Wert liegt nicht darin, daß sie Lösungen liefert, [...] sondern in der Herausstellung von Schwierigkeiten und dem Hinweis auf mögliche Methoden zu ihrer Überwindung“ (Dewey 1964, 420). In diesem Zitat liegt ein pragmatistischer Grundgedanke bezüglich Erziehung zugrunde, weil diese dazu beitragen soll, sich mit Problemen auseinander zu setzen und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten, wodurch individuelles und gemeinschaftliches Weiterentwickeln möglich werden soll (vgl. ebd.). Erziehung wird damit gleichzeitig zum Prozess, nämlich zum Prozess der persönlichen Weiterentwicklung in einer Gemeinschaft: „In der Erziehung kann Philosophie Methoden bereitstellen, um die Kräfte der Menschen im Sinne ernster und durchdachter Lebensauffassungen zu verwerten. Die Erziehung ist das Laboratorium, in dem die philosophischen Formulierungen greifbar werden und erprobt werden können“ (Dewey 1964, 424). Deutlich erkennbar wird hier der Aspekt der Geisteshaltung, die sich in den normativen Kategorien einer ernsten und durchdachten Lebensauffassung wiederfindet. Erziehung zur Demokratie soll gesellschaftliche Teilhabe, Integration und im besten Falle Inklusion ermöglichen, indem Werte, Normen und Ideen einer Gesellschaft erlernt, angewendet und weiterentwickelt werden, sodass der Fortbestand eben jener Gesellschaft gesichert ist.

„Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muß daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiel verschiedenster Gaben und Interessen in Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren“ (Dewey 1964, 396).

So unplanbar Leben erscheint, kann es demnach durch logisch nachvollziehbare Prozesse und tätige Auseinandersetzung mit Problemen und grundsätzlichen Sachverhalten, die das gemeinschaftliche Leben betreffen, planbar gemacht werden. Philosophische Tendenzen, die festgelegte Kategorien auf das Leben anwenden wollen, trennen Dewey zufolge jedoch das Subjekt vom Objekt und konstruieren Dualismen. Dewey hingegen geht es gerade um das Überwinden des Dualismus von Geist und Materie bzw. Subjekt und Objekt. Der Mensch bringt mit Potentiale und Fähigkeiten mit, die ihm eine systemunabhängige

Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Wie dies geschehen kann, stellt Dewey in seinem Kontext der *denkenden Erfahrung* dar, die Lernen möglich machen soll.

➤ Erkenntnistheoretische Grundannahme: Erfahrung und Denken

Mit seinem Ansatz distanziert sich Dewey von Erkenntnistheorien, die den Geist als *reinen* verarbeitenden *Intellekt* (siehe > Behaviorismus und Kognitivismus) ansehen, dessen Aufgabe darin besteht, etwas ausschließlich zur Kenntnis zu nehmen bzw. aufzunehmen und zu verarbeiten. Bei einem solchen Lernverständnis wird der Lernende als konsumierender Zuschauer betrachtet (siehe Abb. 27), der Wissen aufnimmt, aber de facto körperlich nicht handelt. Das Körperliche, welches dem Handlungsaspekt inhärent ist, sei dabei aber nicht im Lernprozess integriert (vgl. Dewey 1993, 193 ff.). Deweys Lernverständnis versteht den Erkenntnisakt daher nicht nur als bloßes geistiges Vorstellungsbild und damit als Repräsentation des Gegenstands im Bewusstsein. Die Idee bzw. Vorstellung muss vielmehr auch zum Handeln führen, weil sie durch den Aspekt der Körperlichkeit an das Fühlen gebunden ist (vgl. Suhr 2005, 54; Bastian/Gudjons/Schnack/Speth 1997, 7-19; Speth 1997, 19-39). Dieser Akt stellt die *Erfahrung* dar und ist der Kern des erfahrungsbasierten Ansatzes von Dewey.

„Der Fehler erwächst aus der Annahme, daß Beziehungen erkannt werden können ohne jenes miteinander verknüpfte Handeln und Erleiden, von dem wir gesagt haben, daß es die „Erfahrung“ darstelle“ (Dewey 1993, 193).

Durch die Verknüpfung von *Vorstellung* und *Handlung*, die durch Reflexion und *Metakognition* zum *Lernen* durch das *Erfahren* im *Handeln* selbst wird, versucht Dewey einer dualistischen Perspektive von Ich und Welt entgegen zu wirken. Dabei wird der menschliche Geist nicht als denkende Substanz der Welt bzw. den Strukturen gegenübergestellt, sondern vielmehr seine Funktion als zentrale Eigenschaft neben menschlichem *Handeln* und *Fühlen* betrachtet<sup>37</sup>. Auf diese Annahmen bezogen formuliert Dewey fünf Stufen des Denkens (vgl. Dewey 1964, 218):

- (1.) Es sollte eine Thematik sein, aus der sich ein Problem ergibt, welches dem Lernenden die Möglichkeit gibt, sich um der Sache selbst Willen mit ihr auseinanderzusetzen.
- (2.) Das Problem sollte aus sich selbst heraus zu Denkprozessen anregen.
- (3.) Der Lernende sollte bereits ein grundlegendes Vorwissen besitzen, um das Problem zu analysieren und zu beobachten.
- (4.) Der Lernende sollte mit Blick auf seine Analyse des Problems erste Hypothesen anstellen und ableiten.
- (5.) Der Lernende sollte die Möglichkeit erhalten, seine Vorstellungen und Ideen *praktisch* anzuwenden und sie zu erproben, um die Essenz des Problems sinnhaft zu entdecken.

Das Subjekt in seiner Ganzheit aus Körper, Geist und Seele wird so demzufolge in die Lage versetzt, durch bzw. mit seinen *Handlungen* und Handlungsmöglichkeiten auf seine *Umwelt* verändernd einzuwirken und zugleich durch die daraus resultierende *Erfahrung* zu lernen (vgl. Dewey 1993, 193 ff.; Bastian/ Gudjons/Schnack/Speth 1997 19 ff.). Wie genau funktioniert nun ein auf diese Gedanken ausgerichtetes *Lernen*?

---

<sup>37</sup> Vgl. dazu ausführlich „Erziehungsbegriff“ in, Dewey 1993, 188



➤ Auseinandersetzung mit sich und der Welt: *denkende Erfahrung*

Dewey's lerntheoretische Aspekte berühren den Kern des Menschen, sowohl individuell wie auch im sozialen Kontext. Sie beziehen sich auf das Wahrnehmen oder Unterlassen von Handlungsmöglichkeiten auf Basis von *Lernen* durch *Erfahrung* in der Gemeinschaft und anschließender *Reflexion* (vgl. Dewey 1964). Das Ausbilden von prozeduralen, kognitiven und habituellen Kompetenzen erfordert demzufolge Rahmenbedingungen und Strukturen, die veränderbar sind, reflektiertes Handeln zulassen und Lernerfahrungen ermöglichen. Dadurch soll das Individuum die Chance erhalten, durch *Handeln* und *Erfahrung* in der Gemeinschaft zu lernen. *Erfahrungsbasiertes Lernen* soll dazu führen, den eigenen Lebensweg emanzipiert und mündig zu gehen. Denn auf dem persönlichen Lebensweg soll jedes Individuum die Chance erhalten, Wissen über sich selbst und den Sinn des Lebens zu ergründen, um dieses Wissen ebenso auf gesellschaftliche Anforderungen anzuwenden. Aus diesem Grund geht es Dewey darum, Dualismen aufzuheben: nämlich jene zwischen Subjekt und Objekt bzw. Mensch und Welt. Mit einem derartig philosophischen und erkenntnistheoretischen Grundgedanken erhält der Begriff der *Erfahrung* seine zentrale Rolle in Dewey's Theorie (vgl. Dewey 1993, 193 ff.). Demzufolge ist *Lernen* durch *Erfahrung* möglich. Die darauf basierenden Prozesse des Erfahrens bauen aufeinander auf: „Jetzt wird die alte Erfahrung benutzt, um Ziele und Methoden zur Entwicklung einer neuen und verbesserten Erfahrung vorzuschlagen“ (Dewey 1989, 140). Dewey's Ansatz fokussiert daher zwei Seiten der Erfahrung und versteht das Erfahrung machen als kreativen geistigen Prozess: „Durch Erfahrung lernen heißt, das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 1964, 187). Erfahrung wird zur *denkenden Erfahrung*: Denn „das Denken ist die Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, um dem, was sich aus diesem Versuche ergibt. Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthält“ (Dewey 1964, 193). Zentral für die vorliegende Arbeit werden hier also die Begriffe *Denken* und *Erfahrung*, die einander wechselseitig bedingen. Zu einem derartig gelagerten Erkenntnisakt, der sich auf das Erfahren und Denken bezieht, heißt es bei Mannheim:

„Wir glauben aber, daß dieses Phänomen der unmittelbaren Berührung und Aufnahme des Gegenübers in unseren Selbstkreis nicht nur in der Sphäre der Tasterfahrungen vorhanden ist, und sich auch hier nur spezifiziert. Wir berühren durch unseren Körper. Körper haben aber die Fähigkeit, durch unseren Geist, Geistiges und, durch unsere Seele, Seelisches unmittelbar ganz in Art der Kontagion zu erfassen“ (Mannheim 1980, 208 f.)

Auf die beiden Termini (*Denken* und *Erfahrung*) bezugnehmend, werden bei Dewey nun zwei Seiten der Erfahrung unterschieden: Gemeint ist zum einen die *aktive* Seite der Erfahrung, die sogenannte *primary experience*, die sich im Handeln bzw. im Ausprobieren widerspiegelt (vgl. Dewey 1993, 193ff.). In diesem Moment wird beispielsweise auf einen Gegenstand bzw. Objekt eingewirkt, sodass der Gegenstand gleichermaßen auf den Verursacher zurückwirken kann. Dieses gegenseitige aufeinander Einwirken führt jedoch Dewey zufolge noch nicht zu einer Veränderung im Bewusstsein. Dies geschieht dann, wenn der Moment der Erfahrung reflektiert wird. Was heißt das? Das darauf bezogene Erleiden, Erspüren oder Fühlen muss im Anschluss mit der Handlung in Verbindung gebracht wird, um es zu reflektieren. Dieser

Vorgang kennzeichnet die *passive Seite* der Erfahrung, die sogenannte *reflective experience*. Als Beispiel führt Dewey ein Kind an, welches in eine Flamme greift. Die *aktive Erfahrung* des Verbrennens trägt noch nicht zum *Lernen* bei. Sobald die *Handlung* aber mit dem auftretenden Schmerz in Verbindung gebracht, d.h. reflektiert wird, kann das Kind lernen: In die Flamme greifen bedeutet, sich zu verbrennen und damit Schmerz (Dewey 1993, 193ff.).

Der hier skizzierte Lernbegriff, der auf bewussten, kreativen und geistigen Erfahrungsprozessen beruht, erfordert ein kokonstruktives Lehrer-Schüler-Verhältnis, wodurch sichergestellt werden soll, dass der Unterricht und das Lernen gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Hintergrund für diese Annahme bildet Deweys Vorstellung von Erziehung, die seiner Ansicht nach ebensolche Erfahrungsprozesse gewährleisten: „So gelangen wir zu einer fachwissenschaftlichen Definition der Erziehung: Sie ist diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt (Dewey 1964, 108). In dieser Kernaussage findet sich erneut der Grundgedanke Deweys, der darauf abzielt, dass Erziehung (zu Demokratie) zu einer generellen höheren Entwicklung von Mensch und *Umwelt* führen kann. Weil *Lernen* durch das Auseinandersetzen mit eben dieser *Umwelt* stattfindet, in der der Mensch sich bewegt (=> *Ich und Welt* bzw. Subjekt und Objekt) „und zwar nicht nur in einer Umgebung, sondern auf Grund dieser, durch Interaktion mit ihr“ (Dewey 1989, 21). Eine Annahme, die auch bei Arendt (vgl. 2013) zu finden ist. Der Begriff *Umgebung* wird philosophisch erschlossen, denn er ist „mehr als die Gesamtheit der Dinge, in deren Mitte der Mensch existiert. Es bedeutet den besonderen Zusammenhang dieser Dinge mit seinen eigenen Betätigungstendenzen“ (Dewey 1964, 27). Elementar erscheinen die Gedanken, weil sie das *Lernen* und darauf bezogene Prozesse selbst betreffen. Schlussfolgernd heißt das, dass zu Lernende soll Bedürfnisse, Interessen und Ideen des Lernenden aufgreifen, berücksichtigen und mit einbinden. Das zu Lernende soll bedeutsam und interessant für den Lernenden sein, weil „Ich und Welt in einer sich entwickelnden Situation miteinander verflochten sind“ (Dewey 1964, 170).

##### ➤ Bedeutung des Projektunterrichts beim *Demokratie-Lernen*

Ein derart gelagertes Lernverständnis erfordert entsprechend ein darauf bezogenes Lernsetting, das *Demokratie-Lernen* ermöglicht und das Einbeziehen von Schüler\*innen auch jenseits der formalen Settings (z.B. Gremienarbeit) zulässt. Und zwar dort, wo Lehrkräfte vorwiegend ihre Kompetenz zum Ausdruck bringen: Nämlich bei der Planung von Unterricht und den darauf bezogenen Prozessen. Es geht also darum einen Zugang zu finden, wie Schüler\*innen sich an der Gestaltung jener Prozesse beteiligen können, die sie selbst betreffen. Ohne im Einzelnen auf unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen einzugehen, soll im Folgenden der Projektgedanke aufgegriffen werden. Dies vor dem Hintergrund, da Dewey selbst in der Literatur häufig als „Vater der Projektmethode“ bezeichnet wird (Speth 1997, 19<sup>38</sup>). Speth weist jedoch zu Recht darauf hin, dass Dewey weder

---

<sup>38</sup> Eine ausführliche Genese sowie historische Begründungen rund um die Projektmethode finden sich bei Bastian/Gudjons/Schnack/Speth 1997, 7-19 und Bastian/Gudjons 1986, 14-44.

als „Erfinder“ der Projektmethode anzusehen ist, noch diese für die „einzig sinnvolle Unterrichtsform“ hielt (ebd.). Die Annahme liegt auch dieser Arbeit zugrunde.

Wohl aber erscheint ein Gedanke Deweys elementar, der zunächst erläutert werden soll, bevor Merkmale und Anforderungen von Projektunterricht geklärt werden. Dewey geht davon aus, dass Inhalt und Methode in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinanderstehen. Dieser Aspekt ist laut Speth als *Konstitutionsthese* in der Erziehungswissenschaft bekannt geworden (ebd., 26).

„Methode bedeutet diejenige Anordnung des Wissensstoffes, die ihn für die Verwendung am wirksamsten macht. Methode ist niemals etwas außerhalb des Stoffes. [...] Methode steht nicht im Gegensatz zum Stoff, sondern besteht in der wirksamen Verwertung des Stoffes zur Erreichung bestimmter Ziele (Dewey 1964, 220)

Dewey verweist daher darauf, die Auswahl von Inhalt und Methode in einen sinnvollen Bezug zu setzen und die beiden Aspekte nicht zu trennen. Dadurch wird ermöglicht, dass alle an den Lehr-Lern-Prozessen beteiligten Personen in den Planungsprozess mit einbezogen werden. Gemeint sind hier also sowohl Lehrer\*innen als auch Schüler\*innen. Zusammenfassend schlussfolgert Dewey:

„Erst diese denkende Betrachtung der Erfahrung löst eine Unterscheidung zwischen dem ‚Was‘ der Erfahrung (dem ‚Erfahrungsinhalt‘) und dem ‚Wie‘ (dem ‚Vorgang des Erfahrens‘) aus. Wenn wir diese Unterscheidung durch Benennung zum Ausdruck bringen, so benutzen wir die Worte ‚Stoff‘ und ‚Methode‘ oder ‚Form‘“ (Dewey 1964, 222).

Demnach ist *denkende Erfahrung* möglich, wenn inhaltlicher und methodischer Bezug gegeben ist. Was bedeutet für das Gestalten von Unterricht bzw. konkret: Welche Merkmale und Anforderungen sind für das Gestalten von Projektunterricht elementar?

##### ➤ Bedingungen und Anforderungen von Projektunterricht

Grundsätzlich ist zu sagen, dass eine Balance zwischen Inhalt und Methode erforderlich ist. Was meint das konkret? Generell sollte beim Lernen, Dewey zufolge, eine Vielfalt der Methodenkenntnis angestrebt und gewährleistet werden. Dies gilt vor dem Hintergrund, dass es keine lehrtheoretischen Patentrezepte gibt, sondern generelle Offenheit gegenüber dem Lernenden und dem zu Lernenden erwünscht ist. Da der Geist eines Individuums, das nicht leer, im Sinne eines leeren Blattes, auf die Welt kommt, darüber entscheidet, wie er eine gestellte Aufgabe löst. Damit wird eine Art individuelle Methode der Aufgabenbewältigung angesprochen, die von Mensch zu Mensch als unterschiedlich anzusehen ist und berücksichtigt werden sollte, denn

„erforderlich aber ist dies, daß jeder einzelne die Gelegenheit haben soll, seine Kräfte in sinnvollen Betätigungen anzuwenden. Geist, persönliche Methode, schöpferische Ursprünglichkeit (alle diese Ausdrücke kann man füreinander setzen!) bedeuten die Qualität des zweckvollen oder auf ein Ziel gerichteten Handelns“ (Dewey 1964, 230).

Mittels der Projektmethode ist demnach diese Bedingung erfüllt, weil ein themenzentriertes, ganzheitliches Erfassen einer Sachlage angestrebt wird. Die erfordert eine Veränderung des Fachunterrichts, weil die tätige Auseinandersetzung vorhandenes Interesse aufgreifen und nachhaltig verankern soll. Auf diese Weise werden nicht nur die zuvor erläuterten Stufen des Denkens angesprochen, sondern Lernende und Lehrende werden zu Subjekten des Lehr-Lernprozesses. Denn das asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird durch das gemeinsame kommunikative Entwickeln aufgebrochen. Es sind keine objektiv bewertbaren Maßstäbe vorhanden, da der Versuch ergebnisoffen bleibt. Eben weil die Erfahrungen des Scheiterns und/oder Gelingens gleichermaßen zum Lernerfolg durch die anschließende Metakognition führen können (*denkende Erfahrung*).

Als ausschlaggebend werden einzig das Tun und Handeln selbst angesehen. Raum und Zeit erfahren dabei eine übergreifende Relevanz, da für das Umsetzen der Projektmethode der Faktor Zeit als wichtig angesehen wird. Dadurch wird die schulische Zeittaktung ebenfalls unterterminiert, weil der Zeitfluss im Projekt offen bleiben und nicht durch äußerlich gegebene und vorstrukturierte Zeiteinheiten durchbrochen werden soll. Auf diese Weise soll nach Dewey höheres Denken möglich werden, weil Raum und Zeit entgrenzt werden, generelle Ergebnisoffenheit besteht und das Individuum im Zentrum des Geschehens rückt. Dieser Vorgang erinnert an die kindlichen Als-ob-Spiele, in die sich das Kind bisweilen verlieren kann, da sich Phasen von An- und Entspannung abwechseln. Denn auch in der Projektmethode soll sich der Lernende mittels fokussierter und konzentrierter Aufmerksamkeit einerseits sowie spielerischer und tätiger Auseinandersetzung andererseits den Lerngegenstand aneignen: Ich und Welt treten auf diese Weise in Verbindung und der Lernende lernt mit Körper, Geist und Seele. Das Erfahren der Welt an sich manifestiert sich demzufolge im Handeln und durch die Reflexion des Getanen (vgl. Dewey 1964, 218 ff.).

„Die wesentlichen Merkmale der ‚Methode‘ sind darum identisch mit den wesentlichen Merkmalen des ‚Denkens‘. Es sind folgende: Erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat - daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.“ (Dewey 1964, S. 218)

Als Fazit lässt sich somit zusammenfassend festhalten, dass sich aus inhaltlicher Perspektive für den Lernenden ein echtes (Schlüssel-)Problem ergeben sollte, welches er mittels seiner eigenen innewohnenden geistigen Fähigkeiten, Potentiale und Fertigkeiten zu lösen in die Lage versetzt wird. Nämlich dann, wenn Raum und Zeit Entgrenzung erfahren und das Handeln selbst zunächst ergebnisoffen bleiben darf, da Scheitern und Gelingen gleichermaßen zur *denkenden Erfahrung* und somit zum Lernen beitragen können. Theoretisch gesehen könnte mit Blick auf das Demokratie-Lernen hier der versuchte Brückenschlag zwischen Schule und Gesellschaft gemeint sein, was aber durchaus auch kritisch anzusehen ist. Aus diesem Grund markiert das Adjektiv „echt“ an dieser Stelle, dass das Schlüsselproblem auch wirklich den Lernenden betreffen und nicht nur zum Schein bearbeitet werden sollte. Dadurch wurde das Wesen der Projektmethode an sich einen Bruch erfahren, der aus dem Lernprozess ein

Sandkastenspiel ohne nachhaltigen und ehrlichen Lerneffekt machen würde und somit zugleich auch aus dem lernenden Subjekt wieder ein Objekt, das von außen fremdbestimmt wird.

Aus methodisch-didaktischer Perspektive ergibt sich, dass sich durch die Problembearbeitung, die einen gemeinsamen Akt zwischen Lernenden und Lehrenden darstellt, die äußere gegebene *Wirklichkeit* erschlossen wird, wodurch Mensch und (Um-)Welt durch das Handeln nicht nur eine Veränderung erfahren, sondern auch in Verbindung treten. Methodisch gesehen ist die Projektmethode daher nichts anderes als ein offener Versuch, soziale, ökonomische, kulturelle und politische Phänomene, Konflikte und Problemlagen wahrzunehmen und zu identifizieren sowie zu bearbeiten. Die Durchführung erfolgt auf Basis aufeinander aufbauender Handlungsschritten, die sich auf das sammeln und bestimmen eines zu bearbeitenden Konflikts, Problems oder Phänomens beziehen, beschaffen von Informationen darüber sowie dem entwickeln und prüfen von Lösungsansätzen und -wegen, dem erstellen eines Aktionsplanes und einer abschließenden Dokumentation und Reflexion der Ergebnisse (vgl. Koopmann 2005, 9 ff.; siehe auch Reinhardt 2012, 161 ff.; Beutel 2012, 221 ff.).

Schlussfolgernd ist daher zu sagen, dass die Projektmethode an sich ebenso offen ist, wie ihre Umsetzung. Als feststehende Ausgangsbasis lässt sich dabei die vorstellende, tätige, handlungsorientierte, eigenständige, forschende, entdeckende, erkennende, mitgestaltende und reflektierende Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner Umwelt bestimmen, wodurch nicht nur eine sondern auch mehrere Lösungsmöglichkeiten in Verbindung mit Schlüsselproblemen induktiv, deduktiv, fächerübergreifend und studentaktungsunabhängig erarbeitet werden können. Gudjons (vgl. 1989, 58 ff.; vgl. auch Dewey 1964, 218 ff.) zufolge werden auf diese Weise sowohl das soziale Lernen als auch Kommunikation und Interaktion zwischen Individuen auf kreative und phantasievolle befördert. Bei der Projektumsetzung sind verschiedene Sozialformen sowie außerschulische Lernorte denkbar. Die Projektmethode wird daher als ein Ansatz angesehen, um Demokratie-Lernen in der Schule und im Unterricht sowie in Verbindung mit dem außerschulischen Umfeld anzubahnen. Sie erscheint geeignet, weil die zuvor erarbeiteten lerntheoretischen Aspekte (vorstellen, handeln, denken und reflektieren) berücksichtigt werden.

#### **4.4.3 Zusammenfassung**

Aus der in den Kapiteln 4.8.1 bis 4.8.3 zusammengefassten theoretischen Auseinandersetzung ergeben sich zwei gleichberechtigt gegenüberstehende Zugänge, die als zu berücksichtigende Aspekte des Demokratie-Lernens aufeinander bezogen gedacht werden:

- (a) Subjektbasierte Aspekte, die die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung der beteiligten Akteur\*innen im Sinne des Rechts des Individuums auf Mündigkeit durch die kritische Auseinandersetzung und Reflexion der bestehenden Verhältnisse und Strukturen fokussieren.
- (b) Strukturelle Aspekte im Sinne des gesellschaftlichen Rechts zur Eingliederung der nachwachsenden Generation.

So wurde als heuristisches Mittel der Analyse eine sozialwissenschaftliche Theorie herangezogen, um eine verbindende Klammer zu schaffen. Als ein vermittelnder Ansatz zur Überwindung des Spannungsbogens zeigte sich die Strukturationstheorie nach Anthony Giddens<sup>39</sup>.

#### 4.5 Synopsis: Demokratie-Lernen im Kontext von Schule

Schule beruht nach der in Kapitel dargelegten Analyse aus demokratiepädagogischer Perspektive auf strukturierenden Aspekten, die sich auf das schulische *Demokratie-Lernen* auswirken und mitgedacht bzw. reflektiert werden sollten.

##### ➤ Strukturelle Dimension beim Demokratie-Lernen

Es konnte in diesem Zusammenhang gezeigt werden, dass im Rahmen der *schulischen Organisationsstruktur* latente Denkstrukturen in Form von Regeln, Ressourcen, Problemlösezusammenhängen und Wirklichkeitskonstruktionen vorhanden sind, die das Handeln der beteiligten Akteur\*innen strukturieren (vgl. Fend 1998, 174 ff. u. Fend 2009, 49 ff.). Sie konstituieren sich auf der Ebene des Lehrens und Lernens der einzelnen Bildungsinstitution und auf der Ebene von Gesellschaft und Politik (ebd.). Entsprechende Funktionen des Bildungssystems beinhalten demzufolge strukturierende, funktionale und normative Aspekte. Zu den Funktionen von Schule werden die kulturelle Reproduktion, die Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion, die Selektions- und Allokationsfunktion sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion von Schule gezählt. Es konnte in diesem Zusammenhang dargelegt werden, dass im Kontext der Arbeit im Besonderen die zuletzt genannte Funktion relevant ist, weil sie die Analogie zwischen Schule und dem politischen System herstellt, in Sinne einer *Enkulturation* mittels *politischer Bildung* durch *Demokratie-Lernen* in der Schule. Hier wurde skizziert, dass den normativ-funktionalen Aspekten auch individuelle Aspekte gegenüberstehen, wodurch das Bildungssystem eine Doppelfunktion beim *Demokratie-Lernen* einnimmt. Ferner wurde diskutiert, dass sich widersprüchliche Strukturen und Rahmenbedingungen auf das *Demokratie-Lernen* auswirken können. Hierzu zählen u.a. unterschiedliche *Schulorganisationsformen*, eine unterschiedliche didaktische Ausrichtung an der Einzelschule, das schulische *Leistungsprinzip* sowie *Chancenungleichheit* (vgl. Kapitel 3.3.2). Als Schlussfolgerung wurde festgestellt, dass es förderliche und hinderliche strukturelle Rahmenbedingungen im Bildungssystem gibt. Konkretisiert wurden dabei im Besonderen *konstitutive Antinomien*, die einem schulischen Demokratie-Lernen entgegenstehen können und reflektiert werden sollten (vgl. Kapitel 3.3.3).

---

<sup>39</sup> Die theoretische Analyse verschiedener Organisationstheorien zeigte, dass diese entweder den institutionellen Kontext oder das Handeln der Subjekte von und in Organisationen als von strukturellen Zwängen determiniert in den Vordergrund stellten. Näheres dazu in: Walgenbach 2006, 404.

##### ➤ Subjektbasierte Dimension beim Demokratie-Lernen

Ferner konnte gezeigt werden, dass im Bildungssystem, als soziales Gefüge betrachtet, zwischen Individuen mit Rückgriff auf *Strukturen* sozial interagiert wird. Dafür werden *Strukturen* als notwendig erachtet. Wie gezeigt wurde, ist der Mensch als sozial-reflexives Wesen in der Lage, Strukturen zu erkennen und zu verändern. In Kapitel 3.5 wurden aus diesem Grund lerntheoretische Aspekte fokussiert, die ein dementsprechendes Menschenbild aufgreifen und berücksichtigen. Konkret ging es darum, einen handlungsorientierten Lernbegriff zu erarbeiten. Die darauf bezogene Analyse basierte auf der Frage, wie gelernt wird. Der normativen, funktionalen und strukturierenden Dimension wurden auf diese Weise individuelle, subjektbasierte und bildungstheoretische Aspekte als Basis für Handlungen sowie das Erkennen und Wahrnehmen von Handlungsmöglichkeiten durch die beteiligten Subjekte zugeordnet. Als Ausgangsbasis konnte dargelegt werden, dass ein gleichberechtigtes *Arbeitsbündnis* zwischen Lehrenden und Lernenden sinnvoll ist, um dem organisationslogisch bedingten asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnis entgegenzuwirken. Die Lehrer-Schüler-Interaktion wird dabei als kokonstruktiver Lehr-Lernprozess betrachtet und die Planung des Unterrichts soll von vornherein das Nicht-Planbare berücksichtigen (vgl. Kapitel 3.5.1). Damit wurde aus bildungstheoretischer Perspektive ein konstruktivistischer Lernbegriff zugrunde gelegt, der auf dem *erfahrungsbedingten Lernen* nach Dewey beruht (Kapitel 3.5.2). In den Mittelpunkt rückten damit die Aspekte: Vorstellen, erfahren, handeln und reflektieren, um das Fragwürdige und überraschend Neue als Kern eines (projektbasierten) Lehr-Lernprozesses zu fokussieren.

##### ➤ Zwei Dimensionen: Struktur und Subjekt

Aus der in Kapitel 4 dargestellten theoretischen Analyse ergaben sich zwei Dimensionen, die beim Demokratie-Lernen im schulischen Kontext eine zentrale Rolle spielen: das strukturierende System einer Organisation mit seinen Strukturen auf der einen Seite und das handelnde Subjekt auf der anderen. Es konnte gezeigt werden, dass beide Dimensionen in einem wechselseitigen Bezug zueinanderstehen. Sowohl die handelnden Subjekte wie auch die Strukturen bilden einen wechselwirkenden aufeinander bezogenen Kreislauf, der auf Möglichkeiten und Restriktionen beruht. Abbildung 18 verdeutlichte den Spannungsbogen von gesellschaftlicher und individueller Dimension, in welchem sich *Demokratie-Lernen* verorten lässt. Die theoretischen Betrachtungen ebenfalls noch einmal aufgreifend dargestellt, kann daher schlussfolgernd festgehalten werden:

(1) *Demokratie* als Begriff und politisches System ist zwar ein selbstverständliches Merkmal der heutigen deutschen Gesellschaft, aber was darunter genau zu verstehen ist, ist nicht immer ganz eindeutig, denn die Vorstellungen changieren im Allgemeinen zwischen unterschiedlichen Aspekten. Als anzustrebende Werte konnten mittels Analyse unterschiedlicher Demokratietheorien u.a. Freiheit und Mündigkeit ausgemacht werden, um den in einer Demokratie lebenden Menschen die Möglichkeit zu geben, sich entwickeln zu können. Das jeweils vorherrschende *Demokratieverständnis* konnte in diesem Zusammenhang mit Rückgriff auf unterschiedliche Fachwissenschaften hergeleitet werden. Dabei sind bei der Analyse

sowohl das Partizipationsverständnis wie auch das jeweils vorherrschende Menschenbild von tragender Bedeutung gewesen. Es wurde ein weiter Partizipationsbegriff in Sinne von aktiver sozialer und politischer Teilhabe, Mitwirkung und Mitgestaltung herausgearbeitet. Entsprechend dieser eher weiten Begriffsvorstellung basierte das Menschenbild auf einem sozial Handelnden und reflektierten Individuum, das seine Handlungsgründe diskursiv auf Rückfrage entfalten kann. Aus diesem Grund wurde ferner ein weites Verständnis von *Demokratie* erarbeitet, u.a. basierend auf Giddens Vorstellung von *Dialogischer Demokratie*. Diese als normatives Ideal zu begreifende Theorie sieht die Möglichkeit der individuellen und sozialen Weiterentwicklung der Beteiligten durch öffentlichen gleichberechtigten Dialog vor, der nicht zwingend zum Konsens führen muss.

(2) Als pädagogisches Lernziel beim Demokratie-Lernen wurden demokratische Handlungskompetenz und unabhängige Urteilsbildung herausgearbeitet. Die beiden Aspekte werden als Befähigung zu *Mündigkeit* angesehen. Demzufolge wurde ein konstruktivistischer Lernbegriff mit Rückgriff auf Deweys Konzept des *erfahrungsbedingten Lernens* mit anschließender Reflektion gewählt, um bestehende Verhältnisse kritisch zu hinterfragen. Dabei wurde der Mensch als sozial-reflexives Wesen angesehen, der zum Handeln bestimmt ist und in der- bzw. durch die Gemeinschaft lernt mittels der Aspekte: Vorstellen, Begreifen, Erfahren und Metakognition. Lernen wird daher im Kontext dieser Arbeit als aktiver, produktiver, konstruktiver und kognitiver Prozess angesehen im Sinne der Erfahrung erster und zweiter Ordnung. Auf diese Weise wurden sowohl fachliche Standards als auch normative Leitideen als handlungsleitend berücksichtigt. Ferner wurde herausgearbeitet, dass das Bildungssystem in mehrere, nicht trennbare Ebenen eingebettet ist. Diese Ebenen sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Strukturen sowie durch *konstitutive Antinomien*, die sich auf die Handlungen auswirken können. Gemeint sind förderliche und hinderliche Strukturen, die wahrgenommen und reflektiert werden (können bzw. sollen).

Die nachfolgende Darstellung soll das Herausgearbeitete noch einmal überblicksartig veranschaulichen:



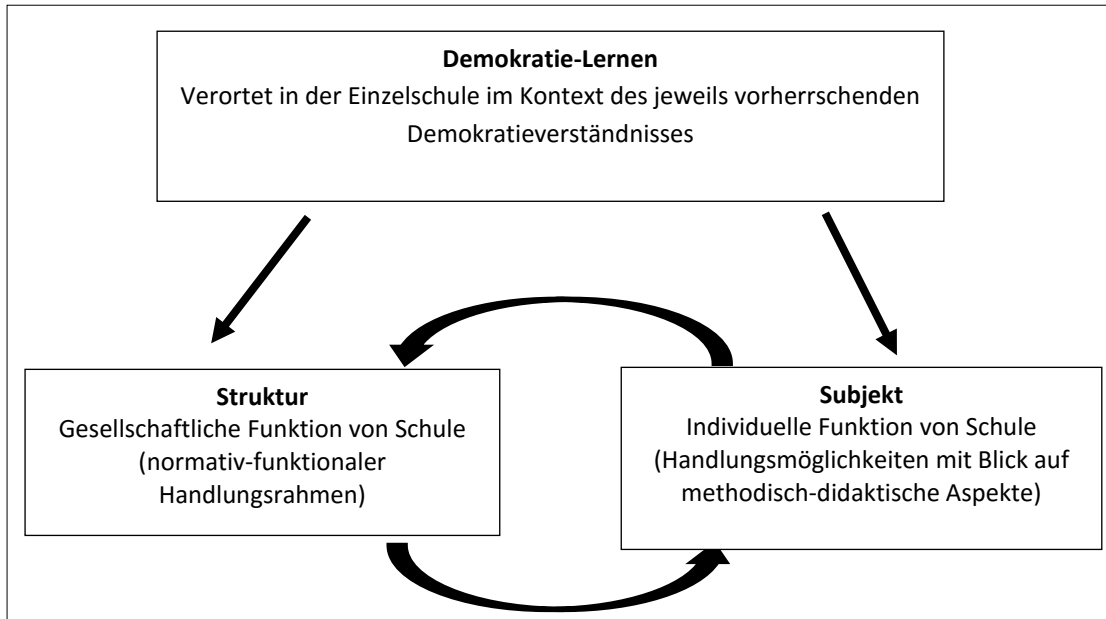


Abb. 27: Demokratie-Lernen als Verbindung von Subjekt und Struktur (eigene Darstellung)

ng zwischen Subjekt und Struktur demnach nicht getrennt werden kann, sondern vielmehr als aufeinander bezogene Entität im Prozess betrachtet werden soll. Damit wurde eine sozialwissenschaftliche Perspektive unumgänglich, die als verbindende Klammer zwischen den beiden Polen fungierte. Als ein vermittelnder und metatheoretischer Ansatz zur Überwindung des Spannungsbogens wurde die Strukturationstheorie des britischen Soziologen Anthony Giddens<sup>40</sup> herangezogen, um die beiden Dimensionen aufeinander bezogen und miteinander wechselwirkend zu verschränken. Dies vor dem Hintergrund, da es im Kontext der Arbeit

- (a) um Fragen nach der sozialen Ordnung, im Sinne der Strukturierung der äußeren Welt geht, ohne dass dabei die handelnden und interagierenden Subjekte vergessen, sondern vielmehr als handlungsmächtig angesehen werden.
- (b) Ferner geht es um Fragen nach Aspekten einer modernen Gesellschaft, deren politisches System auf Basis einer demokratischen Gesellschaftsordnung beruht.
- (c) Des Weiteren geht es im Rahmen der Arbeit um Fragen nach zukünftigen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten im Kontext von Lehr-Lehrprozessen, die sich auf das Demokratie-Lernen beziehen bzw. dieses fokussieren.

Interessant ist an dieser Stelle die Frage danach, ob bereits Forschungsergebnisse in Verbindung von Subjekt und Struktur sowie Demokratie-Lernen vorliegen. Das nachfolgende Kapitel konzentriert sich daher auf die Analyse des Forschungsstandes. Leitende Frage dabei ist: Wurde der Verbindung von Subjekt und Struktur in Zusammenhang mit Demokratie-Lernen bereits nachgegangen? Dieser Frage soll nachfolgend nachgegangen werden.

<sup>40</sup> Die theoretische Analyse verschiedener Organisationstheorien zeigte, dass diese entweder den institutionellen Kontext oder das Handeln der Subjekte von und in Organisationen als von strukturellen Zwängen determiniert in den Vordergrund stellten. Näheres dazu in Walgenbach 2006, 404.

„Niemand hat die Wahrheit. Wir alle suchen sie.“ (Karl Jaspers)

## 5. Forschungsstand zum Demokratie-Lernen

Zunächst kann gesagt werden, dass aus den Erkenntnissen der politischen Sozialisationsforschung zentrale Annahmen u.a. abgeleitet werden zu Zusammenhängen zwischen Schulkultur und dem Kompetenzerwerb, zum Partizipationsverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie zum generellen Vertrauen in politische Institutionen. Dabei wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Kindheit und Jugend als Entwicklungsphase verstanden, in der sich eine politische Identität anbahnt, die durch Familie, Schule sowie Peers und Medien unterstützt wird (vgl. Watermann 2005, 16). Demokratisierungsprozessen (*politische Sozialisation*) wird in diesem Zusammenhang eine elementare Bedeutung zugesprochen. Dies gilt im Besonderen für die Jahre der Kindheit und dem Zeitraum der Adoleszenz zwischen 12 und 16 Jahren. In dieser Zeit werden die kognitiven und sozialen Voraussetzungen für das Verstehen von politischen und demokratischen Sachverhalten sukzessive entwickelt (vgl. ebd.). Was nun konkret in den einzelnen Studien untersucht wurde, soll daher nachfolgend skizziert werden.

### ➤ Zusammenhang zwischen demokratischer Schulkultur und demokratischer Handlungskompetenz

Auf der Grundlage eines Querschnitt-Designs untersuchte Martina Diedrich (2008) im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ den Zusammenhang zwischen demokratischer Schulkultur und dem Erwerb von demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler\*innen. Zentrale Fragestellung Diedrichs war, ob demokratische Schulkultur als Indikator den Erwerb demokratischer Handlungskompetenzen fördert. Schulkultur fasst Diedrich auf als „spezifisches Gefüge von Normen, Werten und Interaktionsmustern“ (vgl. Diedrich 2008, 296). Basierend auf einer je qualitativen und quantitativen Teilstudie wurden ca. 3.000 Schüler\*innen der 8. und 10. Klasse sowie deren Lehrkräfte und die jeweilige Schulleitung von insgesamt 43 Schulen befragt. Die Schülerbefragung zeigte einen Zusammenhang zwischen demokratischer Handlungskompetenz einerseits und den wahrgenommenen Mitsprache- und Mitentscheidungsmöglichkeiten sowie dem wahrgenommenen demokratischen Klima der Schule. Dieser Zusammenhang entspricht Diedrichs eingangs formulierter Wirkungshypothese. Inwieweit eine demokratische Schulkultur demokratische Handlungskompetenz verursacht, kann aus den Ergebnissen nicht abgeleitet werden. Diedrichs Schlussfolgerungen hinsichtlich dem Wie einer Demokratieförderung im Kontext der schulischen Praxis verweist in Anlehnung an Fend auf Schulentwicklungsbereiche, die sich auf das Erfassen von „Struktur und Person“ beziehen (Diedrich 2008, 311). Konkret schlägt sie vor, strukturelle Handlungsbedingungen zu konkretisieren, um das Thematisieren von demokratischen Aspekten zu ermöglichen. Mit Verweis auf aktuelle demokratiepädagogisch wirksame Programme (BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ und „Demokratisch Handeln“) werden ihrer Ansicht nach Voraussetzungen geschaffen, die Aufmerksamkeit erzeugen und somit gleichermaßen die

Umsetzung von *Demokratieförderung* an Schulen begünstigen. Darunter wird eine schulentwicklungsbezogene Gestaltungsaufgabe verstanden:

„Um ein solches Verständnis zu ermöglichen, ist es notwendig, dass sich die professionell Tätigen an Schulen ihres Bildungs- und Erziehungsbegriffes bewusst werden und ihn gegebenenfalls weiterentwickeln. Dazu bedarf es auch der Aufdeckung latenter Widersprüche des professionellen Handelns. So steht Erziehung zur Freiheit als grundlegendem Bestimmungsstück der Demokratie in der Spannung, dass Erziehung stets einen Eingriff in die Freiheit des Erziehenden impliziert (Prange 2008)“ (Diedrich 2008, 312).

➤ Zusammenhang zwischen Schulkultur und politischer Sozialisation

Anders verlief dabei das Ergebnis des Konstanzer Längsschnitts. Denn auch Urs Grob (2007) erfasste mithilfe einer Längsschnittstudie über 23 Jahre (1981-2002 – Konstanzer Längsschnitt und Life Studie) den Zusammenhang von Schulkultur und politischer Sozialisation. Im Gegensatz zu Diedrich untersuchte Grob dabei das von Schüler\*innen wahrgenommene soziale Schulklima als Indikator *politischer Sozialisation* in Bezug auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz gegenüber Ausländern. Als Ebenen *politischer Sozialisation* erfasste er dabei den curricular festgelegten politischen Unterricht sowie strukturelle und klimatische Merkmale von Schule. Im Gegensatz zu Diedrich widerlegt Grob einen Transfer von Sozialität auf Politik. Verursacht werden die Zusammenhänge demnach durch Variablen wie Schicht, Geschlecht und Schulform und nicht durch das wahrgenommene Schulklima. Gleichwohl relativiert er das Ergebnis mit dem Hinweis, dass der Indikator *soziales Schulklima* den schulischen partizipativen Kontext nicht erfasst hat.

➤ Auswirkung eines demokratischen Unterrichtsklimas auf den politischen Wissensstand  
Inwieweit sich ein demokratisches Unterrichtsklima positiv auf den politischen Wissensstand auswirkt sowie rechtsextremistischen Tendenzen entgegenwirkt, gingen Monika Buhl und Hans-Peter Kuhn 2011 auf Basis der im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ generierten Daten nach. Mithilfe einer Multiple-Choice-Fragebogenerhebung (mit Fragen aus der Civic-Education-Studie sowie Items aus dem DJI-Jugendsurvey) wurden Daten von 4.146 Schüler\*innen sowie deren Lehrer\*innen, Schulleitung und Eltern erfasst. Folgende Ergebnisse halten Kuhn und Buhl fest:

(1) Schüler\*innen, deren Eltern über großes kulturelles Kapital verfügen sowie zuhause deutsch sprechen und ein Gymnasium besuchen, verfügen über ein großes politisches Wissen. Demgegenüber weisen Schüler\*innen aus Familien mit geringem Bildungsstatus, geringem kulturellem Kapital und niedriger Schulform eine Tendenz zum Rechtsextremismus auf;

(2) Gymnasien sich im Bereich politisches Lernen besser entwickeln, als andere Schulformen;

(3) ein Demokratisches Unterrichtsklima sich positiv auf den Erwerb von politischem Wissen auswirkt. Insbesondere der politische Wissensstand der Klasse wirkt demnach der Entfaltung rechtsextremistischer Tendenzen entgegen. Dies erfolgt unabhängig von der Schulform;

(4) politische Diskussionen mit Eltern und Freunden sowie Mediennutzung einen positiven Einfluss auf den politischen Wissenserwerb trage. Je höher der politische Wissensstand, desto geringer die Tendenz zum Rechtsextremismus.

Die Ergebnisse sind als Bestärkung der Bedeutung von Schule als *demokratischen Erfahrungsraum* zu betrachten. Aussagen über den individuellen Lernfortschritt der Schüler\*innen auf der Individualebene können nicht gemacht werden. Dazu sind Längsschnittdaten notwendig.

➤ Partizipationsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen

Aufschluss über die grundsätzliche Beteiligungsbereitschaft, im Sinne von *Schülerpartizipation*, erfasste unter anderem die von Reinhard Fatke und Helmut Schneider (vgl. 2005) durchgeführte quantitative Studie zu den Realitäten von Mitsprachemöglichkeiten sowie den Wünschen und Visionen von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit der Bertelsmann Studie „Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland“. Fatke und Schneider untersuchten dabei 12.084 Schüler\*innen aus 42 Kommunen sowie deren jeweilige Lehrkörper und Schulleitungen im Rahmen einer Fragenbogenerhebung auf vier Ebenen. Die deskriptive Bestandsaufnahme der Ist-Situation gibt Aufschluss über die Erfahrungen der Akteur\*innen mit Partizipation in Familie, Freizeit und Kommune. So kommen Fatke und Schneider zu dem Schluss, dass man Beteiligung lernen kann, da Partizipation innerhalb der Familie bereits einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Innerhalb des Erfahrungsraums von Schule und Kommune fällt der Untersuchung zufolge Partizipation jedoch gering aus. 14,5 % der befragten Schüler\*innen gaben an, dass sie in der Schule Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen. Besonders interessant erscheint dabei die starke Diskrepanz zwischen den Aussagen der Lehrkräfte und Schulleitungen gegenüber denen der Schüler\*innen. Im Bereich der repräsentativen Formen von Partizipation (Schülermitverwaltung, Schülervertretung etc.) sehen insbesondere Schulleitungen und Lehrkräfte Partizipationsmöglichkeiten, wohingegen sich die Schüler\*innen vorwiegend an Projekten (Schulfest, mitmenschliches Engagement etc.) beteiligen, weil ihr Interesse an den jeweiligen Themen sowie der Wunsch etwas zu verändern, sehr groß ist. Fatke und Schneider sehen eine positive Korrelation zwischen Partizipation in der Schule und in der Kommune bzw. zwischen Partizipation in Vereinen und in der Kommune. Die positiv erlebten Partizipationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Familie sehen sie als Basis für weitere Erfahrungen. Sie konnten jedoch keinen positiven Zusammenhang zwischen erlebten Partizipationserfahrungen innerhalb der Familie und der Schule sehen.

➤ Zusammenhang zwischen Partizipation in Familie und Grundschule

Einen positiven Zusammenhang von Partizipation in Familie und Grundschule ermittelte hingegen die quantitative Untersuchung von Christian Alt u.a. aus dem Jahre 2008 (DJI Kinderpanel; Quellenberg 2010, 141 ff.; Betz/Lange/Alt 2006, 173 ff.; Alt 2005, 7 ff.). Das Deutsche Jugendinstitut e.V. befragte Kinder zwischen fünf und 13 Jahren und deren Eltern zu den Bedingungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule sowie zu Erfahrungen mit der Grundschule. Insgesamt wurden knapp 1.500 Familien erfasst. Die zentrale Fragestellung basierte darauf, was für die Kinder fördernd bzw. gefährdend ist.

➤ Schule, Unterricht und Partizipation

Diedrich (2008, 122) zufolge verweisen einschlägige Untersuchungen zur *Schülerpartizipation* auf die zentrale Bedeutung von Schule bzw. von Unterricht als Lebens- und Erfahrungsraum für Demokratie. Schule bzw. Unterricht in ihrer Funktion als „demokratischer bzw. politischer Sozialisationsagent“ (ebd.) wurde beispielsweise im Rahmen der *IEA Civic Education Studie* (1999) analysiert. In den Blick genommen wurde der Stand der politischen Bildung von 14-Jährigen in 28 Industrienationen. Die Ergebnisse werden nachfolgend skizziert (Diedrich 2008, S. 123f.):

(1) Ergebnisse im Ländervergleich:

Schüler\*innen zeichnen sich in jenen Ländern durch eine stärkere Achtung demokratischer Werte aus, in denen im Unterricht der Fokus explizit auf der Vermittlung demokratischer Werte und Haltungen gelegt wird. Demnach steigt die Bereitschaft wählen zu gehen, wenn beispielsweise die Bedeutsamkeit einer Wahl thematisiert wird. Ferner zeigen Schüler\*innen eine höhere Erwartung, sich als Erwachsene politisch und bürgerschaftlich zu beteiligen in Ländern, in denen sich an den schulischen Mitbestimmungsformen beteiligt wird. Auch würde in diesen Ländern eine stärkere Zuversicht gegenüber schulischen Gestaltungsmöglichkeiten herrschen.

(2) Ergebnisse mit Fokus auf relativ stabile Vorhersagemuster innerhalb der Länder:

- (a) Inwiefern Kinder und Jugendliche Partizipationserfahrungen in der Schule sammeln;
- (b) Inwiefern aktive bürgerschaftliche Beteiligung für sie eine Bedeutung trägt und sie gleichermaßen davon überzeugt sind sowie
- (c) ihre grundsätzliche Informiertheit über politische Themen

lassen sich als Indikatoren für die Bereitschaft bestimmen, sich gesellschaftlich zu engagieren. Als weitere Indikatoren gelten

- (d) der Glaube an die Wirkweise von schulischer Mitbestimmung sowie
- (e) das Erfahren eines offenen Diskussions- und Gesprächsklimas im Sinne von deliberativen Diskussionsforen in der Klasse.

Diese Faktoren begünstigen demnach die Bereitschaft, wählen zu gehen und sich auch gesellschaftlich zu engagieren.

Mit Blick auf diese Ergebnisse kann gesagt werden, dass durch das Erfahren von Formen der direkten und offenen Beteiligung in Schule und Unterricht Demokratisierungsprozesse angestoßen werden können. Wobei auch das Vermitteln von Werten eine zentrale Stellung einnimmt. Diedrich verweist in diesem Zusammenhang auf die Verortung von politischer Bildung im Lehrplan, gerade weil ihrer Ansicht nach fachlich vermittelte und erlebte Demokratie eine zentrale Stellung im Kontext von politischer Sozialisation von Kindern und

Jugendlichen einnimmt (vgl. Diedrich 2008, S. 126).<sup>41</sup> Diese Gedankengänge führten zur eingangs aufgeführten Untersuchung demokratischer Schulkultur und Kompetenzerwerb.

Auch Schmid und Watermann (2010, S. 886) konnten mittels Auswertung der bundesdeutschen Stichprobe im Rahmen der *IEA Civic Education Studie* (1999) einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung politischen Wissens und demokratischer Haltungen von Schüler\*innen aufzeigen.<sup>42</sup>

„Durch eine demokratische Gestaltung des Schullebens und die damit einhergehende Bereitstellung sozialer Lerngelegenheiten [können] demokratische Kompetenzen effektiv gefördert werden [...]. Insbesondere scheint dies auf gerechtigkeitsbezogene Werthaltungen und auf die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zuzutreffen“ (Schmid/Watermann 2010, 893).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die zentrale Rolle, die Schule in Verbindung mit demokratiepädagogisch ausgerichteten Lehr-Lernprozessen einnimmt, scheint mit Blick auf die angeführten Untersuchungsergebnisse bestätigt. Es kann geschlussfolgert werden, dass ein partizipatives Unterrichtsklima eine gute Ausgangsbasis für das Entwickeln von demokratischen Werten und darauf bezogenen Haltungen sein kann, möglicherweise mit der Perspektive auf ein späteres Engagement im Erwachsenenalter. Und doch, so zeigt die Civic Education Studie, ist Demokratie-Lernen und Schülerpartizipation keine gängige Praxis an deutschen Schulen:

„Von jeweils mindestens 60% positiver Erfahrung ist bei der Gestaltung des Schullebens die Rede, während nur 34 % der Schüler, Mitentscheidung bei der Unterrichtsgestaltung‘ sehen und fast 70% meinen, ihnen bliebe nichts anderes übrig, als den Unterricht so hinzunehmen, wie er ist“ (Reinhardt 2012, 62).

An dieser Stelle eröffnen sich Möglichkeitshorizonte und Perspektiven für entsprechende Lehr-Lernprozesse.

#### ➤ Vertrauen in demokratische Werte

Mit Blick auf das Vertrauen der Jugendlichen in demokratische Werte einerseits und politische Institutionen andererseits geht aus der IQB-Studie „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter“ (BIJU) hervor, dass die in Kapitel 2 dargelegten Prinzipien einer demokratischen Gesellschaftsordnung von den Jugendlichen befürwortet werden. Dies konnte im Rahmen einer Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und dem Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen nachgewiesen werden (vgl. Watermann 2005, 16 ff.). Das Ergebnis steht dem Vorwurf der *Politikverdrossenheit* bei Jugendlichen entgegen. Vielmehr geht es um den Aufbau eines

---

<sup>41</sup> Nach Torney (et al. 1975, zit. n. Kuhn et al. 2011, 263) haben bereits die Civic Education Studien in den 1970ern positive Zusammenhänge zwischen der kognitiven Dimension von Demokratiekompetenz (*civic knowledge*) und einem demokratischen Unterrichtsklima (*open classroom climate for discussion*) erkennen lassen. So konnte hier bereits aufgezeigt werden, dass traditioneller, auf Faktenwissen ausgerichteter Unterricht der Entwicklung demokratischer Einstellungen und Werte abträglich ist (vgl. Schmid/Watermann 2010, 884).

<sup>42</sup> Auch Perliger (et al. 2006, zit. n. Diedrich 2008, S. 126) haben in einer Untersuchung israelischer Jugendlicher festgestellt, dass das Erleben eines demokratischen Klassenklimas für die Internalisierung demokratischer Haltungen ausschlaggebend ist.

Vertrauensverhältnisses in politische Institutionen und den darin agierenden Akteur\*innen. Watermann weist im Zusammenhang mit der BIJU-Studie darauf hin: „Die Ergebnisse der BIJU-Studie bestätigen die robusten Befunde der politischen Sozialisationsforschung, die auf eine Zunahme des Demokratieverständnisses und auf eine Abnahme des Systemvertrauens sowie des Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen im Jugendalter hinweisen“ (Watermann 2005, 23).

➤ Konstitutive Antinomien, Verantwortungsübergabe und Partizipation

Möglichkeiten zur Mitbestimmung bzw. zum Erwerb sozialer Kompetenzen werden mit der steigenden Bedeutung sozialer und demokratischer Kompetenzen für Jugendliche (= Demokratie-Lernen) begründet (vgl. Budde 2010, 385 ff.). Zentrale Basis für darauf bezogene Maßnahmen bildet das Übertragen der Verantwortung des Handelns an die Schüler\*innen u.a. durch partizipative Beteiligung am gesamten Leben in der Schule. Auf diese Weise sollen sie ihre Fähigkeiten und Potentiale entfalten, Konflikte demokratisch lösen lernen sowie bezogen auf das Schul- und Klassenklima zu einer Verbesserung beitragen. Hierzu heißt es bei Budde (2010): „... *soziales und demokratisches Lernen ist in dieser Perspektive als selbstreguliertes Lernen zu verstehen.*“ (Budde, 2010: 385). Und doch scheinen die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien dieser Aussage zu widersprechen, da sich herauskristallisiert, „*dass immer Momente der Brechung existieren, welche die mit Schülerinnen- und Schülerpartizipation verbundenen Hoffnungen in Frage stellen.*“ (Budde, 2010: 385). Budde verweist daher mit Rückgriff auf verschiedene Forschungsergebnisse zusammen auf drei problematische Aspekte in Zusammenhang mit Schülerpartizipation (BLK-Programm „Demokratische lernen und leben“):

1. Begrenzte Mitbestimmungsmöglichkeiten bei schulischen Gremien
2. Unterricht ist eher selten zum Gegenstand von Partizipation.
3. Eine generelle Beteiligung erfolgt nur selten dauerhaft.

In Kapitel 3.3 wurde bereits eingehend auf die Bedeutung von organisationslogisch bedingten konstitutiven Antinomien eingegangen. Ihre Auswirkung wird im Zusammenhang mit schulischem Demokratie-Lernen von Budde im Rahmen seiner Untersuchung aufgegriffen (vgl. ebd.). Mittels Datengrundlage aus dem DFG-Forschungsprojekt „Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule“, wurde die Schulkultur bzw. der KoKoKo-Unterricht (Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung) beforscht. Als Auswertungsmethode diente eine Sequenzanalyse von Unterrichtsprotokollen. Die Forschungsfrage richtete sich danach, ob Regelaushandlungen im KoKoKo-Unterricht Partizipationsmöglichkeiten bzw. soziales und demokratisches Lernen ermöglichen. Als Ergebnis kann festgehalten werden:

(a) Blick auf die Symmetrie und Machtantinomie

Es konnte gezeigt werden, dass die Lehrerin im Rahmen der Studie zwar einerseits das Aufstellen bestimmter Regeln anstrebt, andererseits jedoch einzig ihr Verständnis von Wohlfühlen gelten lässt, wobei verstärkt Regeln mit einschränkenden Charakter aufgestellt werden. Im Sinne eines Doing- student -Verhaltens sind die Schüler\*innen auf diese Weise darum bemüht, den erteilten Auftrag pflichtbewusst zu erfüllen. Sie bleiben dabei allerdings an

vorgegebenen unterrichtlichen Mustern und Praktiken verhaftet und halten auf diese Weise zugleich die Illusion aufrecht, eigenständig Regeln erarbeitet zu haben. Die organisationslogisch bedingt inhärente Symmetrie- und Machtantinomie konnte jedoch nicht aufgelöst werden.

*(b) Blick auf die Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie*

Im nächsten Beispiel zeigt sich, dass eine Lehrerin ihre Schüler\*innen eigene Ideen für Klassenregeln sammeln lässt. Zugleich betont die Lehrerin, eigene Vorstellungen zu haben. Die von Schüler\*innen gesammelten Begriffe werden geordnet. In der darauffolgenden Stunde werden jedoch ausschließlich die Regeln der Lehrerin präsentiert. Es zeigt sich dabei, dass die Schülervorschläge kaum bis gar nicht mehr bei der Ausarbeitung berücksichtigt wurden. Die Vorgehensweise macht Widersprüche sichtbar, die sich auf die Vorgaben der Lehrerin und die Möglichkeiten zur Partizipation der Schüler\*innen beziehen. Ein Spannungsbogen eröffnet sich zwischen angebotener Selbst- und Mitbestimmung einerseits und dem Durchsetzen der eigenen Regeln andererseits. Reproduziert werden auf diese Weise Verhaltenswünsche der Lehrerin, denen sich die Schüler\*innen implizit anpassen. Der auf Schein beruhende Aushandlungsprozess erhält damit die Funktion, dass sich die Schüler\*innen in die bestehende Schulkultur hineinsozialisieren. Von eigenständiger Mitbestimmung kann nicht mehr die Rede sein. Die kaum demokratisch zu bezeichnende Vorgehensweise wird durch das Feedback der Schüler\*innen aufgedeckt: Das Fach KoKoKo wird als uninteressant empfunden. Zudem hätten sich bestehende Konflikte deutlich verschärft.

Die Ergebnisse, die mittels der Beispiele aufgezeigt wurden, spielen im Kontext der Arbeit eine zentrale Rolle. So konnte Budde aufzeigen, dass es sich bei den vorherrschenden Spannungsbögen um systematisch vorherrschende Problemzonen schulischer Unterrichtssettings und organisationslogisch bedingter Antinomien handelt. Dabei verbleiben die Schüler\*innen im Doing-student-Modus und die Lehrer\*innen im Widerspruch zwischen dem Übertragen von Verantwortung und der Kontrolle des Lehr-Lernprozesses. Als Phänomen der *verordneten Eigenverantwortlichkeit* fasst Budde diese systematische Widersprüchlichkeit, die sich seiner Ansicht nach in der Portfolioarbeit und im Projektunterricht zeigt und die eine besonders große Disziplin auf Seiten der Schüler\*innen voraussetzt, da die erarbeiteten Regeln zugleich ein Instrument der Disziplinierung darstellen unter dem Vorwand des unterstellten Eigeninteresses (Budde 2010, 398). Mittels Doing-Student im Sinne eines Dienstes nach Vorschrift und gemäß eines Leitbildes, das dem Unternehmersonselbst ähnelt, lässt sich demzufolge die erwartete Teilhabe unterlaufen. Aus diesem Grund fordert Budde Möglichkeiten zur Partizipation, die wirkliche soziale und demokratische Lehr-Lernprozesse in Gang setzen und nicht als eine bloße Simulation der *Wirklichkeit* ablaufen. In der Ablösung des traditionellen Fachunterrichts hin zu außerschulischen Lernorten sowie in Kooperation mit außerschulischer Jugendarbeit werden Lösungsmöglichkeiten gesehen.



➤ Demokratiepädagogik und Schulentwicklung

Auf eine weitere zentrale Studie aus dem Jahre 2012, mit der die eigene Mitarbeit in dem Sparkling-Science-Projekt des BM.W\_F (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) verbunden ist, soll an dieser Stelle verwiesen werden.

Das Forschungsprojekt „Schüler/innen entwickeln Schule“ der Johannes Kepler Universität Linz unter Projektleitung von Prof. Dr. Herbert Altrichter sowie einer Projektkooperation mit der Universität Hamburg, unter Projektbegleitung von Prof. Dr. Angelika Paseka, fokussierte Akteursrolle und Handlungsoptionen von Schüler\*innen als Ko-Akteure schulischer Steuerungsprozesse mit der zentralen Fragestellung, welchen Beitrag Schüler\*innen leisten können<sup>43</sup>. Schule ohne Schüler\*innen ist nicht vorstellbar. Dennoch erscheint ihre Rolle in der schulischen Steuerung unklar, und sie bleiben bislang vielmehr Objekte der Schulentwicklungsforschung. Governance-Forschung aber versteht „Steuerung“ als Handlungskoordination verschiedener Akteure (Gamsjäger/Langer/Altrichter 2013, 149 ff.).

Drei wissenschaftliche Hauptziele wurden daher mit der Untersuchung verfolgt:

- (1) Rolle und Handlungsoptionen von Schüler\*innen und ihren Vertreter/innen als subjektive Akteure schulischer Governance erheben und dadurch
- (2) Perspektiven für eine Weiterentwicklung ihrer Tätigkeit als Schülervorteiler/innen aufzuzeigen sowie
- (3) gemeinsam mit den Schülervorteiler/innen Befragungsinstrumente für das Einholen von Rückmeldungen über ihre Tätigkeit zur Verfügung zu stellen.

Basis der Untersuchung bildeten sieben Projektmodule, in welchen Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Wissenschaftler/innen als aktive Ko-Forscher/innen mit quantitativen und qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden Daten generierten, auf Workshops auswerteten und reflektierten.

#### Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Theoretische Ausgangsbasis der *Paper-and Pencil-Erhebung* bildeten *formelle und informelle Mitbestimmungsformen* sowie *Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten* von Schüler\*innen, die mit Hilfe der „Ladder of Participation“ nach Hart (1992, 8) operationalisiert wurden (vgl. Wetzelhütter/Paseka/Bacher 2013, 158 f.). Untersucht wurden dabei sowohl Möglichkeiten im Unterricht und auf der Schulebene, Mitbestimmungsformen und –grade, Nutzung sowie Konsequenzen. Ferner sollte eine Beurteilung der Maßnahmen durchgeführt werden (ebd., 159). In den zufällig ausgewählten Klassen der Unter- und Oberstufe wurde eine repräsentative Vollerhebung durchgeführt. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass im Besonderen informelle Mitbestimmungsmöglichkeiten über den/die Klassenlehrer\*in genutzt werden. Es scheint jedoch an den Schulen ein geringes Wissen über formelle Mitbestimmungsstrukturen zu existieren. Ferner findet eine geringe Einbindung durch regelmäßige Treffen statt. Die Schüler\*innen können zudem kaum mitbestimmen bei

---

<sup>43</sup> In Kapitel 3.7 zum Forschungsstand wurde nicht näher auf die Daten der hier vorliegenden Erhebung eingegangen. Dies soll an dieser Stelle erfolgen, da dieses Forschungsprojekt in unmittelbarem Zusammenhang zum Hamburger Projekt steht.

Renovierungsarbeiten sowie bei Unterrichtsregeln und -gestaltung (ebd., 161). Wetzelhütter et. al. halten daher fest: „Partizipation findet eher in Randbereichen von Schule statt, d.h. Unterricht mit seinen Methoden, Inhalten und Formen ist nur selten Gegenstand von Partizipation“ (vgl. ebd. 163). Das Ergebnis erscheint deckungsgleich mit den Ergebnissen aus der Studie des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (vgl. Schmid/Watermann 2010, 883 ff.). Schlussfolgernd wird für eine „Verbesserung des Wissens“ über formelle Strukturen plädiert (Wetzelhütter 2013, 163). Auch wird darauf verwiesen, dass sich zwei Antinomien nach Helsper zeigen: „die Symmetrie-Macht-Antinomie sowie die Autonomie-Heteronomie-Antinomie“ (ebd., 164). Fazit der Erhebung ist daher, dass weder eine „verordnete Mitbestimmung“ noch ein „Doing-student“-Verhalten zu einer nachhaltigen Partizipation führen (ebd.).

#### Ergebnisse der qualitativen Fallanalyse

Ausgangsbasis der qualitativen Untersuchung bildet die Forderung, Schüler\*innen an der Gestaltung von Schule partizipieren zu lassen (Gamsjäger/Langer/Altrichter 2013, 149). Untersucht wurde eine Schule für 10- bis 14Jährige, die ein *Schülerparlament* eingerichtet hat (ebd.). These ist, dass Partizipation durchaus erwünscht ist, sofern sie nicht die klassisch-hierarchischen Entscheidungsstrukturen berührt, wodurch Partizipation in gelenkten und vorgegebenen Möglichkeiten abläuft (vgl. ebd., 150). Trotz gesetzlicher Regelung verbleibt sie im Kontext der informellen Mitbestimmung und der begleitenden Unterstützung durch Erwachsene (vgl. ebd.). Im Rahmen der eingangs benannten Module wurde mit Hilfe von 14 Schüler\*innen ein Interviewleitfaden entwickelt sowie die Interviews geführt. „Die Interviews bezogen sich auf verschiedene Aspekte der Arbeit von Schülervertretungen wie Rollenerwartungen, Aufgaben, Tätigkeiten, Herausforderungen und Schwierigkeiten“ (ebd., 151). Die Schülervertreter\_innen befragten andere Schüler\*innen ihrer Schule und analysierten gemeinsam mit Wissenschaftler\*innen die erhobene Datenbasis. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass das *Schülerparlament* als Möglichkeit erscheint, Schülerpartizipationschancen zu entfalten, sofern der Schulleiter unterstützend fungiert (vgl. ebd., 154). Wobei die Lehrer\*innen dem *Schülerparlament* mit Skepsis begegnen (vgl. ebd., 155). Fazit ist, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle einnimmt, sodass Gamsjäger et. al. (2013, 155) sich fragen, ob „unter diesen Bedingungen eine demokratische Partizipationskultur“ entstehen kann (ebd., 155). Es fehle nach wie vor an Mitwirkungs- und Mitbestimmungsformen, die Themen aus der Lebenswelt der Schüler\*innen aufgreifen (vgl. ebd.).

#### ➤ Zusammenfassung

So kann in Verbindung mit demokratiepädagogisch relevanten Prozessen geschlussfolgert werden, dass die gesellschaftliche Institution Schule vor eine Herausforderung gestellt ist. Durch die Ergebnisse der zuvor dargestellten Studien deutet sich ein Spannungsbogen von Ermöglichung und Restriktion in der Praxis an, der nicht aufzulösen ist. Budde (2010) postuliert daher, dass Mitbestimmung zum Bestandteil von Schule und Unterricht werden soll, sodass bei der Gestaltung des Schullebens eine regelmäßige Teilhabe der Schüler\*innen möglich wird (vgl. ebd., 399). Diesen Anspruch teilt auch Betz: „Pädagogisches Handeln ist immer auf die Selbsttätigkeit der Subjekte angewiesen; die Förderung von Partizipation ist somit eine

genuine Aufgabe der Lehr- und Fachkräfte.“ (Betz/Gaiser/Pluto 2010, 13). Eikel räumt jedoch ein, dass „Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülern in Bereichen, die auch das Selbstverständnis und die pädagogische Arbeit des Lehrers betreffen, wie Notengebung, Unterrichtsgestaltung, Auswahl von Inhalten, Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten usw.“ eher selten sind (Eikel 2007, 22). Diese Aussage entspricht auch der Wahrnehmung von Schüler\*innen, wie die Untersuchungen von Helsper u.a. (vgl. Helsper et al. 2006, 319 f.) sowie Wetzelhütter u.a. (vgl. 2013, 168) zeigen. Anspruch und Wirklichkeit scheinen demnach häufiger auseinander zu klaffen. Wobei gesagt werden kann, dass das Schaffen von Handlungsmöglichkeiten im Besonderen von der Bereitschaft der Lehrer\*innen abhängig zu sein scheint (vgl. Betz et al. 2010, 15). Aus diesem Grund beschränkt sich das Partizipieren von Schüler\*innen meist auf formale Formen der Beteiligung, während ihnen andere, möglicherweise relevantere Themenkomplexe vorenthalten werden und zudem „Partizipationsräume [...] nur teilweise gesetzlich geregelt bzw. institutionalisiert“ sind (Gamsjäger et al. 2013, 153).

Auffällig bei der Analyse zum Forschungsstand ist, dass vorwiegend quantitative Studien vorliegen. Interessant wäre jedoch vor dem Hintergrund der dargelegten Forschungsergebnisse vor allen Dingen eine qualitative Untersuchung an Einzelschulen, die sich mit Handlungsmöglichkeiten und dem generellen Nutzen sowie Umgang der vorhandenen Strukturen beschäftigt. Entsprechend dem in Kapitel 2 und 3 dargestellten theoretischen Rahmen beruht daher die pädagogisch relevante Intention der Untersuchung auf den Handlungsmöglichkeiten schulischer Akteur\*innen sowie ihre damit in Verbindung stehende Konstruktion von sozialer Welt innerhalb der Strukturen der Organisation Schule. So kann zusammenfassend und mit Blick auf die vorangegangene Analyse des aktuellen Forschungsstands gesagt werden, dass eine Verschränkung von Subjekt und Struktur bislang noch nicht erhoben wurde. Die aufgeführten Studien fokussieren insbesondere den demokratischen Kompetenzerwerb, das politische Hintergrundwissen und die Wahrnehmung der jeweils bestehenden demokratischen Schulkultur der Einzelschule.

„Jeder Satz spricht: deute mich, und keiner will es dulden“

(Theodor W. Adorno)

## 6. Forschungsvorhaben und -design

Mit Blick auf die theoretischen Ausführungen, denen als Ausgangsbasis die eigenen praktischen Erfahrungen an der Einzelschule zugrunde lagen, sowie bedingt aus dem Forschungsstand lassen sich folgende Hypothesen ableiten, denen mittels empirischer Untersuchung nachgegangen werden soll:

- (1) *Demokratie-Lernen* wird innerhalb der jeweiligen Einzelschule unterschiedlich praktiziert, je nachdem welches Verständnis von Demokratie an der Einzelschule vorherrscht.
- (2) Handlungsmöglichkeiten werden nicht immer voll ausgeschöpft, möglicherweise weil dies nicht erwünscht ist oder weil Möglichkeiten unerkannt bleiben (Subjekt).
- (3) Vorhandene Strukturen können hinderlich bzw. förderlich sein, je nachdem ob und wie sie für die Weiterentwicklung bzw. das soziale Handeln von den Akteur\*innen genutzt werden (Struktur).

Der Forschungsansatz fokussiert aus diesem Grund auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung die Frage nach dem konkreten Zusammenwirken der beiden Dimensionen *Subjekt* und *Struktur*<sup>44</sup> an Einzelschulen. Es wird rekonstruiert, wie diese beim schulischen *Demokratie-Lernen* aufeinander einwirken.

### ➤ Forschungsinteresse und -frage

Das Forschungsinteresse der durchzuführenden Erhebung im Rahmen dieser Arbeit zielt auf die konkreten Denkstrukturen und darauf bezogene Prozessabläufe sowie auf die zugrundeliegenden Abläufe an Einzelschulen ab. Ferner gilt es, die subjektive Wahrnehmung und Relevanzsetzung der beteiligten Subjekte in den Blick zu nehmen, um daraus pädagogische Konsequenzen ableiten zu können. Aus diesem Grund werden leitfadengestützte Experteninterviews geführt, die die Datenbasis für die Untersuchung liefern. Der gewählte qualitative Forschungszugang erscheint als besonders geeignet, um einzelne Personen gezielt zu ihren persönlichen Vorstellungen, Erfahrungen und Haltungen zu befragen. Dies erfolgt vor dem Hintergrund des *qualitativen Paradigmas* (vgl. Paseka 2007, 115). Im Mittelpunkt der qualitativen Datenerhebung stehen somit die Denkstrukturen der Lehrenden und Lernenden, die qua Rolle und Funktion als Schulleitung, Verbindungslehrer\*in und Schülervertreter\*in in

---

<sup>44</sup> Als Strukturen werden mit Rückgriff auf Giddens *Regeln und Ressourcen* sowie *Denk- und Handlungsmuster* begriffen, auf die die Akteure bei ihren Handlungen zurückgreifen bzw. die das Handeln strukturieren und dabei sowohl Medium als auch Ergebnis des Handelns sind (siehe Kapitel 4).

der Lage sind, über milieuspezifisches sowie über demokratie- bezogenes fachliches und inhaltliches Wissen und Können zu verfügen. Aus diesem Grund richtet sich das Erkenntnisinteresse auf das Wahrnehmen und Nutzen vorhandener Strukturen durch die Subjekte. Ziel ist es zu erheben, ob Kongruenz besteht zwischen dem Lernziel *Aufbau von demokratischer Handlungskompetenz* im beschriebenen Sinne des *Demokratie-Lernens* und den real existierenden (Denk-)Strukturen. Die zentrale Fragestellung lautet daher:

**Wie nehmen die Akteur\*innen das Demokratie-Lernen in der Schule wahr?**

Mit der Fragestellung rücken die skizzierten Dimensionen (Subjekt und Struktur) in den Fokus: Zum einen betrifft dies den Begriff der Denkstruktur(en), die handlungsleitend wirken, weil an sie bestimmte Ideen, Vorstellungen, Erwartungen oder Anforderungen gekoppelt sind. Und auf der anderen Seite rückt das Subjekt ins Zentrum der Betrachtung, welches durch seine Handlungen auf Denkstruktur(en) zurückgreift und sie auch verändern kann. Aus diesem Grund gehe ich daher der Forschungsfrage auf zwei Ebenen nach:

**Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen aus Sicht der schulischen Akteur\*innen**

Es werden die Denkstrukturen der Akteur\*innen erfasst (vgl. Fend 2009, 16). Denkstrukturen werden im Rahmen der Arbeit eine handlungsleitende Wirkung zugesprochen (vgl. Giddens 1984), daher leite ich die erste Forschungsfrage ab:

Welches Verständnis von *Demokratie* wird von den Akteur\*innen artikuliert und wie wird es konstruiert? Das heißt, auf welche Denkstrukturen greifen die Akteur\*innen in ihren Ausführungen zurück, die das Demokratieverständnis im Kontext Schule und allgemein konstruieren?

**Blick auf Handlungsmöglichkeiten aus Sicht der schulischen Akteur\*innen**

Im Fokus stehen die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten der Subjekte. Untersucht wird, welche Handlungsmöglichkeiten die Akteur\*innen sehen und wie diese von ihnen eingeschätzt werden. Daher leite ich eine zweite Forschungsfrage ab:

Welche Handlungsmöglichkeiten werden im Rahmen von *demokratischen Prozessen* an den Schulen von den Akteur\*innen wahrgenommen und welche Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten? Das heißt, welcher Stellenwert (hinderlich oder förderlich) wird den Strukturen an der jeweiligen Einzelschule in Verbindung mit Demokratisierungsprozessen zugesprochen?

➤ **Forschungsansatz**

Mit Blick auf den zuvor dargelegten theoretischen Hintergrund zum Demokratie-Lernen bietet sich eine *rekonstruktiv*-interpretative sowie *explorativ-fallorientiert* angelegte Forschungsstrategie an. Im Kontext der Arbeit wird darunter eine Forschungsmethodik verstanden, die auf die „Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses“ jener Akteur\*innen gerichtet ist, deren „soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis“ untersucht wird (Bergold/Thomas 2012, 1). Durch die

Studie sollen Einblicke in eben diese Arbeitspraxis ermöglicht werden (vgl. ebd., 2f.). Über den Forschungsaspekt hinaus bezieht sich der *fallorientierte* Aspekt zudem auf das Anstoßen eines Erkenntnisprozesses, um nach Möglichkeit neue Perspektiven auf den zu erhebenden Sachverhalt zu generieren (vgl. Bergold/Thomas 2012, 4). Ferner soll durch das Zur-Verfügung-Stellen eines geschützten Raumes die notwendige Offenheit und Kommunikation gewährleistet werden, damit das Wissen und Können der Betroffenen erhoben und im Anschluss daran *interpretiert* und *rekonstruiert* werden kann. Die gewählte Forschungsstrategie richtet sich dabei nach den Kriterien der *rekonstruktiven Sozialforschung* (vgl. Combe 2001, 29 ff.). Das heißt, die Interpretation erfolgt nach den Regeln und Methodiken eines rekonstruktiven Auswertungsverfahrens. Des Weiteren wird das Demokratieverständnis rekonstruiert, um Sinnzusammenhänge zu erschließen im Sinne einer *Situationsinterpretation*, aus der sich eine *Konstruktion* der Wirklichkeit ergibt. Daraus ergibt sich eine konstruktivistisch angelegte Fallarbeit auf Basis einer sinnhaften Struktur, mittels derer die Eigenlogik des Falls offengelegt und fallspezifische Entscheidungen ausformuliert werden, während die Rollenhaftigkeit und Interessenslagen der unterschiedlichen Akteur\*innen getrennte Beachtung finden, um *Implementationswissen* zu generieren. Ferner wird der Bezug zu einem metatheoretischen Zugang hergestellt, der einen Problemzusammenhang erkennbar macht. Um der Interaktionsgestaltung einen Rahmen zu geben, sind entsprechende *Gütekriterien* zu beachten. Hierzu zählen im Besonderen (vgl. Helfferich 2011, 21; siehe auch Kruse 2010, 19 f.<sup>45</sup>):

- (1) *Kommunikation*, um subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren
- (2) *Offenheit*, um die Kommunikation überhaupt zu gestalten sowie
- (3) Umgang mit der bestehenden *Differenz aus Vertrauen und Fremdsein*: „Sich auf diese ‚Fremdheitsannahme‘ einzulassen, bedeutet auch, alles das, was im eigenen Denken als selbstverständlich geltende Normalität abgelagert ist, nicht als für die Erzählperson ebenfalls gültig zu übertragen“ (ebd.)
- (4) Ferner das *Reflektieren* des eigenen Wissens und Handelns im gesamten Forschungsgeschehen, um theoriebasierte Annahmen und eigene Erwartungen in sinnvoller Balance zu halten: „Reflexion des eigenen Parts im situativen Verstehensprozess während des Interviews und die Reflexion der Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Interpretation“ (ebd.).

Es kann zusammenfassend festgehalten werden: Da es, wie dargelegt, um die Analyse expliziter und impliziter Denkstrukturen geht, scheint die Wahl für eine qualitative Forschungsstrategie begründet, da die darauf basierende Logik im Interesse der angestrebten Forschung ist. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, da eine Verschränkung von Subjekt und Struktur bislang in Verbindung mit demokratiepädagogischen Prozessen noch nicht in dieser Weise erhoben wurde. Es kann also festgehalten werden, dass es nicht um generalisierbare Aussagen geht, sondern vielmehr um das je Spezifische des Einzelfalls. Mit Blick auf die Analyse heißt das: Es geht konkret um das Herausarbeiten von den die Wirklichkeit konstruierenden

<sup>45</sup> Paseka verweist ferner darauf, beim Führen des Interviews „die Rahmenbedingungen so zu kontrollieren, dass Fehlerquellen möglichst ausgeschaltet [sic] werden“ (Paseka 2007, 115). Störfaktoren können demnach sein: Anwesenheit Dritter, Zeitdruck sowie Unsicherheiten auf Seiten der Interview führenden Person (vgl. ebd.). Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass subjektive Überzeugungen und Vorurteile so gering wie möglich zu halten.

impliziten Denkstrukturen ausgewählter Akteur\*innen. Interessant für die hier geplante Untersuchung ist die je konkrete soziale Situation und das je spezielle Wissen der ausgewählten Personengruppen zu den Prozessen und Abläufen an ihren Schulen. Festgehalten kann daher werden: Subjektives und auf die entsprechende Umwelt bezogenes Wissen sowie Deutungsstrukturen und Haltungen lassen sich qualitativ mittels Interviews zielgerichtet erfassen.

„Qualitative Forschungsverfahren begründen ihr Vorgehen in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren mit dem besonderen Charakter ihres Gegenstandes: Qualitative Forschung rekonstruiert **Sinn** oder subjektive Sichtweisen [...] Ihr Forschungsauftrag ist **Verstehen** [...] Der Gegenstand kann gerade nicht über das **Messen**, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden“ (Helfferich 2011, 21; Hervorhebung im Original).

➤ Auswahl der Akteur\*innen

Der Feldzugang erfolgte über den Aufruf der Schulbehörde in einer norddeutschen Großstadt zur Teilnahme an einer Erhebung zu Demokratisierungsprozessen von Schulen. Untersuchungsgegenstand der Arbeit bildete das Demokratieverständnis schulischer Akteur\*innen sowie die demokratischen Prozesse an den jeweiligen Einzelschulen. Die Schulen haben freiwillig teilgenommen und erhofften sich zudem Impulse für ihre eigenen Schulentwicklungsprozesse. Die Freiwilligkeit der Schulen war Voraussetzung für die Teilnahme an der Untersuchung. Bei Schule A handelt es sich um eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I und II, die am südöstlichen Stadtrand inmitten einer Wohngegend mit überwiegend Einfamilienhäusern angesiedelt ist. Knapp 1.500 Schüler\*innen besuchen die Schule und werden dort von ca. 135 Lehrer\*innen ab Klasse 5 bis 13 beschult. Bei Schule B handelt es sich um eine weiterführende Schule mit Gymnasialzweig, die nordöstlich am Stadtrand in der Nähe einer Parkanlage inmitten einer Wohngegend mit überwiegend Einfamilienhäusern angesiedelt ist. Knapp 1.500 Schüler\*innen werden von ca. 150 Lehrer\*innen ab Klasse 1 bis Klasse 13 unterrichtet. Bei Schule C handelt es sich um ein Gymnasium, das nördlich am Stadtrand inmitten einer Wohngegend mit überwiegend Einfamilienhäusern angesiedelt ist. Knapp 650 Schüler\*innen werden von ca. 80 Lehrer\*innen ab Klasse 5 bis Klasse 12 unterrichtet. Gemäß dem jeweiligen Leitbild der Schulen fokussiert das Lernkonzept eine demokratische Mitbestimmung aller Beteiligten auf Basis der Frage nach der gemeinsamen Gestaltung des Zusammenlebens.

Da sich die Schulen freiwillig gemeldet haben, kann von einer positiven Selektion ausgegangen werden. Ein verpflichtendes Vorgehen über die Schulbehörde oder ähnliches würde dem Grundgedanken der Arbeit, Demokratisierungsprozesse an Schulen zu untersuchen, widersprechen, sodass diese Einschränkung der Aussagekraft der Ergebnisse in Kauf genommen wird. Ziel der explorativ angelegten Untersuchung ist, wie dargelegt, praxisnahe Daten im Rahmen eines sozialen Kontextes zu generieren, um so individuelle und kollektive Sachverhalte innerhalb eines bestimmten Erfahrungsraums (Schule) zu rekonstruieren und zu kontrastieren. Geplant sind aus diesem Grund:

- Drei Einzelinterviews mit Mitgliedern der Schulleitung
- Sechs Einzelinterviews mit Verbindungslehrer\*innen sowie
- Drei Gruppendiskussionen mit Schülervertreter\*innen.

Das Führen der Interviews erfolgt auf Basis einer zufällig gewählten Stichprobe sowie auf Basis der Annahme, dass diese Akteur\*innen aufgrund ihrer Funktion sowie ihrer „Beteiligung Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben haben“ (Gläser/Laudel 2006, 11)<sup>46</sup>. Als Experten werden Repräsentanten einer Gruppe von Personen verstanden, die ein spezifisches Wissen über ein bestimmtes Handlungsfeld haben, weil sie beispielsweise als Angehörige bzw. Mitarbeiter einer Institution dementsprechenden Sachverstand und Kompetenz aufweisen (Flick 2009, 214).

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematischen, reflexiv zugänglichen Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner/Menz 2002, 46).

#### ➤ Das Gesamtsample - ein Überblick

Für die Interviews konnten 17 schulische Akteur\*innen gewonnen werden: Alle drei beforschten Schulleiter\*innen standen zum Zeitpunkt der Erhebung (Juni bis September 2012) kurz vor der Pensionierung und haben im Rahmen ihrer Funktion einige Jahre Berufserfahrung sammeln können. Für die Datenerhebung konnten zudem sechs Lehrkräfte befragt werden, die zum Zeitpunkt der Erhebung als Verbindungslehrer\*innen tätig waren und sich gemeinsam mit den Schülervertreter\*innen gemeldet hatten, um an der Datenerhebung an ihren Schulen teilnehmen zu können. Die acht Schüler\*innen befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der Oberstufe und waren in der Schülervertretung tätig. Der Auswahl der Interviewten lag neben ihrer Funktion die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme zugrunde.

#### Mitglieder der Schulleitung

Interviewte	Alter (in Jahren)	Rolle und Funktion	An der derzeitigen Schule tätig seit (in Jahren)
<b>Frau Schmidt (Fall SL_02)</b>	65	Lehrkraft/Schulleiterin	6
<b>Herr Müller (Fall SL_03)</b>	58	Lehrkraft/Schulleiter	12
<b>Frau Schäfer (SL_01)</b>	52	Lehrkraft/Schulleiterin	12

<sup>46</sup> Auch an diesen Interviews ist die Teilnahme für alle freiwillig. Die Daten werden anonymisiert erhoben und ausgewertet. Dies gilt auch für die Schulporträts.



**Lehrpersonen**

Interviewte	Alter (in Jahren)	Rolle und Funktion	An der Schule seit (in Jahren)
<b>Frau Pfeiffer (L_01)</b>	33	Lehrkraft/Verbindungslehrerin	7
<b>Herr Meier (Fall L_02)</b>	30	Lehrkraft/Verbindungslehrer	2
<b>Frau Schneider (Fall L_03)</b>	35	Lehrkraft/Verbindungslehrerin	5

**Schülervertreter\*innen**

Gruppendiskussionen	Alter (in Jahren)	Rolle und Funktion	An der Schule seit (in Jahren)
<b>Linus, Lilli und Lisa (SV_01)</b>	18	Schülervertreter*innen	7
<b>Laura und Lara (Fall SVSts02)</b>	18	Schülervertreter*innen	7
<b>Lennard, Lena und Lars (Fall SV_03)</b>	18	Schülervertreter*innen	7

Tab. 8: Das Gesamtsample – ein Überblick (eigene Darstellung)

Für das Rekrutieren der Schüler\*innen war, wie weiter oben beschrieben, ihre Funktion als Schülervertreter\*innen Voraussetzung. Die befragten Schüler\*innen kannten sich daher auch zum Zeitpunkt der Erhebung. Üblicherweise werden Gruppendiskussionen mit einer größeren Zahl an Teilnehmer\*innen durchgeführt, die sich meist untereinander nicht kennen. Für die hier geplante Untersuchung war es jedoch relevant, die Gruppengröße auf zwei bis maximal drei Teilnehmer\*innen zu beschränken, da es sich um Interviews mit Jugendlichen handelt. Bei dem so genannten „Buddy-Interview“ gelten *Dyaden* und *Triaden* als Alternative gegenüber der klassischen Gruppendiskussion (Kühn/Koschel 2011, 279). Bei den 2er- und 3er-Settings dürfen sich die Teilnehmer\*innen untereinander kennen, um das Vertrauensverhältnis zu befördern sowie möglichen Barrieren wie Schüchternheit und Distanzverhalten entgegen zu wirken, wie es bei Interviews mit Kindern und Jugendlichen vorkommen kann (vgl. ebd., 279). Da auch bereits geringfügige Alterunterschiede die benannten Barrieren erzeugen und sich hemmend auf eine konstruktive Gesprächsatmosphäre auswirken können, wurden gleichaltrige Teilnehmer\*innen ausgewählt. Relevant für die Untersuchung ist zudem der gemeinsame Austausch von individuellen Wahrnehmungen und Handlungspraktiken. Kühn und Koschel weisen darauf hin, dass der Vorteil von *Dyaden* oder *Triaden* gegenüber Gruppendiskussionen darin liegt, dass „detaillierte Erfahrungsschilderungen möglich sind“ (ebd., 279 f.). Ermöglicht wird dies durch längere Sprechzeiten der einzelnen Teilnehmer\*innen sowie durch ein gegenseitiges Anregen zum Erzählen. Demgegenüber wird in Kauf genommen, dass das „Potential der Gruppendynamik“ eher begrenzt ist und ein Teilnehmer die „Führungsposition“ übernehmen kann (ebd., 280).

Abschließend ist noch zu sagen, dass die Interviews in den Schulen stattfanden. In allen Fällen stand dafür ein separater Raum zur Verfügung, der die nötige Ruhe für das Interview gewährleistete. Im Laufe der Datenerhebung konnten zudem den Akteur\*innen Ziele und Absichten der vorliegenden Studie erklärt werden. Die Teilnehmer\*innen zeigten sich offen.

#### ➤ Leitfadengestützte Interviews

Das Leitfadeninterview, hier in seiner spezifischen Anwendungsform des Experten-Interviews nach Meuser und Nagel (2002), kann im Rahmen der Untersuchung systematisierend und thematisch strukturiert zur *Exploration* von Denkstruktur(en) eingesetzt werden, um subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren (vgl. Flick 2009, 216 ff.). Der Forschungsgegenstand, auf den sich in dieser Arbeit bezogen wird, beruht damit auf kommunikativen Aussagen, die mittels Interviews realisiert werden sollen. Bei MAYRING heißt es dazu: „[...] Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (ebd., 11, Hervorhebung im Original). Und weiter heißt es, dass der Gegenstand der Analyse „fixierte Kommunikation“ ist (ebd., 12). Hierzu kann gesagt werden, dass „die Qualität qualitativer Daten aus der Qualität der Interaktion folgt“ (Helfferich 2011, 24). Schlussfolgernd heißt das, die kommunikative Interaktion zwischen Forschendem und Beforschtem spielt eine elementare Rolle im Kontext von qualitativer Datensammlung.

Um subjektive Sichtweisen zu erfassen, erscheint es also sinnvoll, dem Gesprächsverlauf eine vorstrukturierte und damit „bewusste Auswahl von Themen und Fragestellungen“ (Paseka 2007, 107) zu geben. Aus diesem Grund fiel die Wahl auf das leitfadengestützte Interview<sup>47</sup>. Dies erfolgte auch, um das demokratietheoriebasierte Vorwissen des geplanten Forschungskonzepts einzubinden. Die angestrebte Vorgehensweise kann sich als sinnvoll erweisen, um (subjektive) Haltungen und Einschätzungen der Befragten zu diesem Themenkomplex im Anschluss an die Gespräche rekonstruieren zu können. Das Vorstrukturieren der Fragen kann jedoch auch eine Auswirkung auf die Ergebnisse zur Folge haben, weshalb Helfferich darauf verweist, Offenheit beim Gestalten des Leitfadens zu wahren (vgl. Helfferich 2011, 38; siehe auch Kruse 2010, 56; Flick 2009, 214 ff.). Dies ist ganz im Sinne der durchzuführenden Erhebung. Es gilt, einen Leitfaden zu konstruieren, der verstärkt auf erzählgenerierenden Fragen aufbaut, die auf konkreter Themenzentrierung beruhen, um so den angestrebten Themenkomplex einzugrenzen und gezielt auf bestimmte Aspekte zuzuspitzen. Die leitfadengestützte vorstrukturierte Eingrenzung kann sich allerdings auch auf den Ablauf des Interviews auswirken. Für den Einsatz des leitfadengestützten Interviews spricht jedoch, dass im Rahmen der Forschung auch Jugendliche interviewt werden sollen, für die der vorstrukturierte Gesprächsverlauf eine Hilfestellung sein kann (vgl. Helfferich 2011., 46). Dies gilt natürlich auch für die Erwachsenen. Das Führen des Interviews sollte aber auch genügend Entfaltungsspielräume für Erzählungen bereithalten (vgl. ebd. 51). Passagen mit erzählerischer Dichte können im Besonderen jene *subjektiven* Denkstruktur(en) aufweisen.

<sup>47</sup> Eine ausführliche Darstellung aller möglichen Interviewformen kann im Rahmen der Arbeit nicht geleistet werden. Hierzu siehe u.a. Helfferich 2011; Kruse 2010; Flick 2009; Paseka 2007.

Beim Gestalten des Leitfadens für die durchzuführende Erhebung werden zunächst Fragen rund um den Themenkomplex *Demokratie-Lernen* zusammengetragen (vgl. Helfferich. 2011, 178 f.; Flick 2009, 214 ff.). Hierzu gehören im Kontext der Arbeit Fragen nach dem Verständnis von Demokratie ebenso wie Fragen zu Erfahrungen mit demokratischen Prozessen und Einschätzungen hinsichtlich der Demokratisierungsprozesse vor Ort. Ferner auch Fragen zu Aspekten von Demokratie, wie z.B. Wissen über Partizipationsmöglichkeiten, -erfahrungen und -formen. Auch Fragen hinsichtlich zukünftiger, wünschenswerter demokratiepädagogisch relevanter Aspekte, Abläufe und Prozesse erscheinen als relevant. In einem weiteren Schritt werden die Fragen gekürzt und strukturiert. Hierbei erscheint es als hilfreich danach zu suchen, ob Fragen erzählgenerierend sind oder nicht, um Erkenntnisse über den Themenkomplex zu gewinnen. Im Anschluss daran erfolgt eine thematische und inhaltliche Strukturierung, bei der die Fragen zu Themenblöcken zusammengefasst werden. In einem letzten Schritt wird der Leitfaden noch einmal zusammenfassend gekürzt, indem alleinstehende Aspekte verknüpft- und zu offenen erzählgenerierenden Fragen gefasst werden. Empfohlen wird ein Leitfaden mit wenigen Fragen, sodass der Interviewte nicht überfordert wird (vgl. ebd.). Das Vorstrukturieren erscheint dabei insofern sinnvoll, da es einer Überforderung entgegenwirken kann sowie einem möglicherweise irritierenden inhaltlich-thematischen Wechsel vorbeugt. Da in der durchzuführenden Erhebung sowohl Jugendliche als auch Erwachsene befragt werden, gilt es, den Leitfaden sprachlich entsprechend zu gestalten und altersgerechte Formulierungen zu finden, sodass sich sowohl die Schüler\*innen sowie auch die Lehrenden angesprochen fühlen. Bei der konkreten Leitfadenerstellung werden drei Themenblöcke erarbeitet (siehe Anhang 3):

- (1) Demokratieverständnis (Denk- und Handlungsstrukturen)
- (2) Handlungsmöglichkeiten und -erfahrungen (Reflexion der Möglichkeiten)
- (3) Prozessabläufe (Wahrnehmung von Strukturen)

Nach dem Erstellen des Leitfadens war es möglich, insgesamt neun Interviews für die vorliegende Arbeit im Zeitraum November 2012 bis Januar 2013 zu führen. Durch die freiwillige Teilnahme der Akteur\*innen war die nötige *Offenheit* gegeben. Die eigene Rolle als Ansprechpartnerin, Interviewerin und Forscherin sorgte dabei für eine ausgewogene Balance aus *Fremdheit* und *Vertrautheit* zwischen den teilnehmenden Akteur\*innen. Es wurde stets darauf geachtet, dass die Interessen der teilnehmenden Personen während des gesamten Forschungsprozesses berücksichtigt werden. Auf diese Weise entstand zugleich eine *Forschungsbasis*, die auf gegenseitigem *Vertrauen*, *Respekt* und *Offenheit* beruhte. Dabei dienten die Gespräche im Besonderen dazu, die Interessen von Wissenschaft und Praxis gleichermaßen getrennt und aufeinander bezogen zu betrachten, abzugleichen und immer wieder während des Forschungsprozesses neu zu überdenken bzw. anzupassen. In dieser Vorgehensweise zeigten sich damit die *rekonstruktiv und fallorientiert* angelegten Elemente dieser Sozialforschung. Gegenüber den reibungslosen *kommunikativen* Abläufen vor und während der Erhebung gestaltete sich hingegen die zeitliche Terminierung und Koordinierung der Durchführung bei der Erhebung teilweise problematisch. Insbesondere die Sommerpause zwischen Juli und Oktober 2012 sorgte für eine längere Phase, die vornehmlich für theoretische Vorarbeiten sowie das Überarbeiten des Leitfadens genutzt werden konnte.

Schlussendlich konnten alle Interviews im Rahmen eines vorab erstellten Zeitplans an den Schulen durchgeführt werden. Dabei verlief die Interviewdurchführung problemlos. Es herrschte genügend *Offenheit* und Interesse, um sich auf die qualitative Erhebung einzulassen, da sich auch die Aktuer\*innen vertiefende Aufschlüsse über Prozesse und Abläufe vor Ort erhofften. Insofern war die *Freiwilligkeit* der Teilnahme durch den Aufruf der Schulbehörde ein großer Vorteil.

Problematisch hingegen erwies sich bei der Durchführung der Interviews der Leitfaden. Dieser war trotz Anpassung an das eigene Erkenntnisinteresse zu lang geraten, sodass sich im Gespräch einige Antworten überschneiden haben. Dies hatte zur Folge, dass der Gesprächsfluss an manchen Stellen ins Stocken geriet. Hier hätte sich eine noch dichtere inhaltliche Zusammenfassung innerhalb der drei Themenblöcke als nützlich erwiesen, um Redundanzen zu vermeiden. Auch hätten die Fragen selbst deutlich erzählgenerierender und offener gestaltet sein können, beispielsweise mit Rückgriff auf Bildmaterial oder Fallbeispiele, die den interviewten Personen vorgelegt hätten werden können. Ausreichend wären zudem Fragen gewesen, die sich explizit auf das Demokratieverständnis, Abläufe und Prozesse sowie konkrete Demokratisierungsbespiele beziehen. Möglicherweise wäre das *narrative Interview* nach Alfred Schütze (1977) zielführender gewesen, da im Fokus dieser Vorgehensweise Erzählungen und Beschreibungen von Situationen o.ä. stehen (vgl. Paseka 2007, 115). Zumal zu sagen ist, dass der Leitfragen sehr Theorie bezogen angelegt worden war. Dies ist zwar durchaus bewusst erfolgt mit Rückgriff auf eine Mischform aus erzählgenerierenden Fragen und Faktfragen, die dem leitfadengestützten Interview zugrunde gelegt wurden. Dennoch war damit die inhaltlich-thematische Ausrichtung sehr stark strukturiert vorgegeben, was sich u.U. auf das Antwortverhalten ausgewirkt haben könnte, beispielsweise im Sinne von *sozialer Erwünschtheit*. Auch die Interviewführung selbst hätte bei weniger Fragen deutlich offener gestaltet werden können. Dies bezieht sich z.B. auf tiefergehende Nachfragen. Schlussendlich erwies sich der Leitfaden als zu einengend, sodass das vollständig mögliche Potential nicht voll ausgeschöpft werden konnte. Dazu ist zu sagen, dass dieser Punkt als Grenze der Methode u.a. auch von Flick aufgeführt wird (vgl. 2009, 219). Es wird darauf hingewiesen, dass „für viele Fragestellungen [ist] der ausschließliche Fokus auf Wissen einer spezifischen Zielgruppe auch zu eng“ sein kann (ebd.). Aus den in Kapitel 4.3.2 aufgeführten Gründen wurde sich dennoch im Kontext der vorliegenden Untersuchung für das Leitfadeninterview entschieden, das sich auch trotz der aufgeführten Problematiken als überaus ergiebig erwiesen hat.

So kann festgehalten werden: Die Balance aus *Vetrautheit* und *Fremdsein* konnte auch während der Erhebung weiter aufrecht gehalten werden. Die *Gegenstandsangemessenheit* hingegen erfuhr jedoch mit Blick auf den Leitfaden dort einen Bruch, wo überflüssige Fragen zu unnötigen Wiederholungen geführt haben. *Zeitdruck* herrschte zu keiner Zeit. Jedoch kam es zu erheblichen Störungen durch Dritte während eines Einzelinterviews mit einer Lehrkraft. Es ist aber davon auszugehen, dass die Störungen keinen besonderen Einfluss auf das Antwortverhalten genommen haben. Die *Offenheit* während aller Gespräche führte zu Passagen mit erzählerischer Dichte und tiefer gehenden Beschreibungen. Dies scheint dem rekonstruktiv ausgerichteten Forschungsprozess geschuldet zu sein, wodurch sich ein Antwortverhalten im Sinne *sozialer Erwünschtheit* teilweise ebenfalls ausschließen lässt. Die Interviews wurden im Anschluss transkribiert und zur Analyse aufbereitet.

### ➤ Transkription

Eine Transkription der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache ist insofern relevant, als auf diese Weise der Gesprächsverlauf und das Verhalten während des Gesprächs auf Dauer und somit der wissenschaftlichen Auswertung zur Verfügung gestellt wird (vgl. Langer 2010, 524).

Der Transkriptionsprozess ist ein in der wissenschaftlichen Diskussion zwar lange vernachlässigter, doch ganz bedeutsamer Teil im gesamten Forschungsprozess, da er das weitere Arbeiten mit dem Material wesentlich prägt“ (Langer 2010, 524).

Um eine komplette Textversion zu erhalten, wird das wortwörtliche Transkribieren des Gesagten als unumgänglich erachtet. Langer (vgl. 2010, 516 f.) hält allerdings eine originalgemäße Version des geführten Interviews für kaum möglich. Sie versteht das Transkript vielmehr als eine *Konstruktion* des Forschenden, da durch das Transkribieren der Sinnzusammenhang außerhalb des situierten Gesprächskontextes geholt wird:

„Bestimmte Aspekte werden hervorgehoben (z.B. besonders laut gesprochene Worte, vielleicht aber auch die Geräuschkulisse vor dem geöffneten Fenster), andere vernachlässigt (das Kopfnicken der interviewenden Person“ (Langer 2010, 516).

Dennoch findet ihr zufolge ein Erkenntnisprozess mittels Reflexion und Interpretation bereits während der Bearbeitung statt. „Das Verschriftlichen vergegenwärtigt einerseits und nötigt andererseits, gewissermaßen von Außen [sic] auf sich und die Interpretationen des Datenmaterials zu schauen“ (ebd., 517). Ausführliche Transkriptionsregeln sind Langer (2010, 521 ff.) zu entnehmen. Die für die Arbeit angefertigten Transkriptionen der Interviews richten sich nach diesen Vorgaben (siehe Anhang 4). Da im Rahmen des Forschungsprojekts angestrebt wird, subjektive Denkstruktur(en) und Wahrnehmungen aus den Transkripten der Interviews zu Fällen je Schule zu rekonstruieren, erscheint eine rekonstruktive Auswertungsmethode als besonders geeignet<sup>48</sup>. Warum, dies soll im Folgenden vertiefend geklärt werden.

### ➤ Auswertung mittels Dokumentarischer Methode nach Ralf Bohnsack

Ziel der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit ist es, die impliziten Denkstrukturen zu und über Demokratie sowie die wahrgenommene Handlungspraxis der unterschiedlichen Akteursgruppen mit Blick auf das institutionalisierte *Demokratie-Lernen* zu rekonstruieren. Um die impliziten Denkstrukturen der Akteur\*innen zu und über Demokratie zu rekonstruieren, bietet sich daher das dokumentarische Interpretieren als Verfahren zur Analyse an. Es geht jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht nur darum, das explizierbare, *kommunikative Wissen* der Akteur\*innen (Vorstellungen und Haltungen) zu analysieren, sondern vielmehr auch darum, ihre impliziten Wissensbestände zu rekonstruieren. Das heißt, es geht um das vorreflexive und somit unreflektierte, routinierte Wissen der Lernenden und Lehrenden über Demokratie im Kontext Schule und allgemein. So eignet sich für die Analyse des erhobenen

<sup>48</sup> Die Interviews verfügen über ausreichend Passagen mit erzählerischer Dichte.

Materials die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack<sup>4950</sup> im Besonderen deshalb, weil sie sich auf jenen Raum der objektiven *Wirklichkeit* bezieht, in dem sich das von Dewey (wie in Kapitel 4 beschrieben) beschriebene *erfahrungsbedingte Lernen* vollzieht. Bei Mannheim heißt es dazu, dass die „Vorbedingung der Selbsterkenntnis die soziale Existenz“ ist, weil

„wir uns nur durch diese in menschlich existentielle Beziehungen versetzen können; zweitens, weil jeder Mensch eine andere Seite unseres Selbst in Aktualität bringt; drittens, weil wir uns leichter durch die Augen und in der Perspektive eines anderen als von uns selbst her zu sehen imstande sind“ (Mannheim 1980, 213).

Was bedeutet das für die Untersuchung im Rahmen der Arbeit? Die *Alltagshandlungen* und *sprachlichen Äußerungen* (Sprache verstanden als Institution) des Handelnden bzw. der Beforschten werden im Rahmen einer interpretativen Auseinandersetzung verständlich (gemacht) und bewegen sich (häufig) im Kontext eines gemeinsamen *Erfahrungsraumes*. In diesem Kontext erscheinen die getätigten Äußerungen „in doppelter Hinsicht *indexikal*, das heißt kontextabhängig bzw. kontextorientiert“ (Bohnsack 1998, 110). Die alltägliche Verständigungspraxis der Beforschten bzw. Handelnden umfasst Bohnsack zufolge zwei unterschiedliche Dimensionen, die entsprechende Orientierungen implizieren. Die Rede ist einerseits von der *kommunikativen Ebene* und andererseits von der *konjunktiven Ebene*. Unter diesen rein analytisch zu trennenden Ebenen versteht Bohnsack in Anlehnung an Alfred Schütz' (1971) Begriff der *doppelten Hermeneutik* die Konstruktion des Forschenden als solche des *zweiten Grades*, während jene Konstruktionen des Beforschten bzw. Handelnden als solche des *ersten Grades* fungieren, da ihnen ebenfalls bereits Interpretation und Deutungen von innerer und äußerer Wirklichkeit inhärent sind (Bohnsack 1998, 107).

<sup>49</sup> Eine Kenntnis der grundlegenden Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Bezug zu den metatheoretischen Traditionslinien (siehe Fußnote 51) werden im Rahmen der Arbeit als bekannt vorausgesetzt. Hierunter fallen die Differenzierungen von Konstruktionen ersten und zweiten Grades, kommunikativem und konjunktivem Wissen sowie kommunikativen und konjunktiven Erfahrungsräumen und ferner von um-zu und weil-Motiven. Unterschieden werden ferner Orientierungsmuster, Orientierungsschemata und -rahmen (Bohnsack 2012, 119).

<sup>50</sup> Im Besonderen sind es drei metatheoretische Traditionslinien, auf die sich Bohnsack bezieht:

- (1) Die Ethnomethodologie nach Harold GARFINKEL, die Methoden fokussiert, mittels derer alltägliche Interaktionen konstruiert werden, um soziale *Wirklichkeit* und sinnstiftende Ordnung herzustellen.
- (2) Die Praxeologische Kultursoziologie nach Pierre BOURDIEU, die sich den Symboliken widmet, mittels derer soziales Handeln im Kontext einer bedingten *Wirklichkeit* strukturiert wird.
- (3) Die (praxeologische) Wissenssoziologie nach Karl MANNHEIM, die nach dem für die Handlungspraxis benötigten Wissen und den jeweiligen Entstehungsbedingungen fragt (vgl. Bohnsack 2012, 119). „Im Sinne dieser drei Traditionen und insbesondere derjenigen in der Nachfolge von Bourdieu und Mannheim führt der Weg zur Praxis des Handelns über das diese Praxis orientierende - implizite oder inkorporierte - Wissen“ (ebd.).

Als vierter Zugang sei ergänzend auf Alfred SCHÜTZ' Sozialphänomenologie verwiesen. Denn „in Anschluss an Max Weber (1964) hat Alfred Schütz (1971 u. 1974) den subjektiv gemeinten Sinn als Grundbaustein der Handlungstheorie genommen und ihn als den das Handeln orientierenden *Entwurf* verstanden“ (Bohnsack 2012, 121. Vgl. auch Bohnsack 1998, 106). Es geht also im Sinne Schütz' darum, ein Phänomen deskriptiv zu beschreiben, um so das darin inhärente Allgemeine zu erfassen.

„Analyseverfahren der dokumentarischen Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven oder theoretischen, sondern auch zum *handlungsleitenden* Wissen der Akteure und somit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack 2011, 40 u. Bohnsack 2007, 9).

Als Forschungsfeld dient die Sozialwelt der Beforschten, die nach Schütz (vgl. 1971, 29 f.) eine besondere *Sinn- und Relevanzstruktur* für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen aufweist. Aus diesem Grund sollen theoretische Annahmen und Strukturierungen während der Analyse zurückgestellt werden, bis sich die *Sinn- und Relevanzstrukturen* durch die beforschten Akteur\*innen selbst herausgebildet haben (ebd.). In verschiedenen Konstruktionen der alltäglichen *Wirklichkeit* haben Menschen diese Welt, ihre äußere (*objektive*) *Wirklichkeit* also, im Voraus gegliedert und interpretiert. Demzufolge sind es gedankliche Gegenstände dieser Art (*subjektiv gemeinter Sinn*), die das Verhalten der Handelnden strukturieren und bestimmen, ihre *Handlungsziele* definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben – kurz: Die mentalen Konstruktionen verhelfen den Menschen in ihrer natürlichen und soziokulturellen Umwelt ihr Auskommen zu finden und mit ihr ins Reine zu kommen. Die gedanklichen Gegenstände, die von den Forschenden ebenso gebildet werden, beziehen und gründen sich demzufolge auf gedankliche Gegenstände, die im Alltag der Beforschten wiederum gebildet wurden. Die Konstruktionen, die der Forschende benutzt, sind in Anlehnung an Schütz daher Konstruktionen *zweiten Grades*: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Beforschten bzw. Handelnden gebildet werden<sup>51</sup>. Hierunter fallen auch *indexikale* sprachliche Äußerungen als Indikatoren für Bedeutungsgehalte, die interpretiert werden müssen. Aus diesen Äußerungen lässt sich das Wissen um die zugrundeliegenden Handlungsmotive, Orientierungen und Rollenmuster explizieren, wodurch entsprechende Methoden zur Interpretation erforderlich werden (vgl. ebd.).

„Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen, welches das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert“ (Bohnsack 2011, 40 u. Bohnsack 2007, 9).

Um zu verstehen, was der Beforschte im Rahmen seiner Alltagshandlung (Routinehandlung) meint oder tut, muss der zugrunde liegende Handlungsplan erkannt werden, um das Beobachtete im Kontext zu verstehen<sup>52</sup>. Denn, die

„Alltagserfahrung ist symbolisch strukturiert, besteht aus symbolischen Konstruktionen, auch bereits im Bereich des Routinehandelns, des vortheoretischen oder – wie es bei Mannheim heißt – atheoretischen, unreflektierten Handelns“ (Bohnsack 2003, 24).

Mit anderen Worten: Akteur\*innen, die einen *Erfahrungsraum* teilen, verstehen einander unmittelbar, denn *konjunktive Erfahrung* beruht auf unmittelbarem Verstehen, während *kommunikative Beziehungen* interpretiert werden müssen<sup>53</sup>. Mit Blick auf das (sprachliche)

<sup>51</sup> Gemeint ist das sog. Alltagshandeln (soziales Handeln) der Beforschten, welches auf Konstruktionen beruht (vgl. Bohnsack 2003, 23).

<sup>52</sup> Die empirische Basis des Akteurswissens wird nicht verlassen. Darin sieht Bohnsack den Unterschied zu objektivistischen Verfahren, die Handlungsstrukturen verdeckt suchen. Von diesen Verfahren distanziert er sich (vgl. Bohnsack 2011, 40 ff.).

<sup>53</sup> Siehe dazu die Unterscheidung von *Verstehen* und *Interpretieren* bei Mannheim, Karl (1980, 272 f.).

Interagieren im Kontext von Alltagshandlungen werden von Bohnsack in Anlehnung an Mannheim (1980) zwei verschiedene Wissensarten unterschieden: Theoretisches und atheoretisches Wissen. Im Folgenden werden nun die für die Arbeit relevanten Grundlagen und Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode skizziert. Im Folgenden soll geklärt werden, wie sich die analytische Unterscheidung in der Interpretation der Daten zeigt.

➤ Die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode

Bohnsack zufolge ist der rekonstruktive Weg der Sozialwissenschaften eine „Konstruktion jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Bohnsack 1998, 105), gilt es

„die Rekonstruktion dieser Praxis des Handelns und des handlungsleitenden Wissens von der Rekonstruktion der Theorien systematisch zu unterscheiden, welche die Akteure selbst über diese Praxis entfalten (Bohnsack 2012, 121).

Eine elementare Voraussetzung für den Einsatz der *Dokumentarischen Methode* ist eine Erhebungsmethode, die Erzählungen und Beschreibungen herausfordert. Um dies zu gewährleisten wurde ein Interviewleitfaden konzipiert, der mittels erzählgenerierender Fragen auf Offenheit der Erzählsituation ausgerichtet ist. Für die Auswertung sind nun im Besonderen zwei Gesichtspunkte relevant (vgl. Przyborski 2004, 50 f.):

- (a) Welche Passagen für die Beantwortung der Forschungsfrage besonders geeignet sind und
- (b) die Analyse der Eingangspassage, die bei allen vorliegenden Interviews durchgeführt wurde, da sich diese durch eine offene Frage auszeichnete.

Die Analyse des aufbereiteten Datenmaterials erfolgt nach den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode und basiert auf der methodologischen Abgrenzung von *immanentem* und *dokumentarischem Sinngehalt* (vgl. Bohnsack 2003, 129 ff.; vgl. auch Przyborski 2004, 45 ff.). Das meint, im Rahmen von zwei voneinander abgegrenzten Schritten wird einerseits das wörtlich Gesagte unterschieden von dem, wie das Thema behandelt wird, das heißt, in welchem Rahmen das Thema innerhalb einer Gruppe oder vom Individuum aufgespannt wird (Bohnsack 2011, 43).

**Arbeitsschritt 1: Formulierende Interpretation = Beobachtung 1. Ordnung**

=> Was ist der wörtliche/explicite bzw. *immanente Sinngehalt*?  
(Orientierungsschemata)

Die *formulierende Interpretation* will das von Akteur\*innen im Forschungsfeld bereits selbst Interpretierte, das heißt, das, was begrifflich expliziert wurde, noch einmal zusammenfassend bzw. paraphrasierend formulieren (ebd., 43). Ziel ist es, die thematische Textstruktur nachzuzeichnen, da der wörtliche Gehalt ein Sinnverstehen intersubjektiv nachvollziehbar



macht, weil ansonsten auf der Ebene des Dokumentsinns die Meinungen noch weiter auseinandergehen (vgl. dazu auch Nohl 2008, 46). Aus diesem Grund erfolgt PRZYBORSKI zufolge ein Sprachwechsel: von der Sprache der Beforschten zur Sprache des Forschenden, wodurch intersubjektive Überprüfbarkeit möglich wird (vgl. Przyborski 2004, 53 f.). Mit anderen Worten: Die *formulierende Interpretation* hält sich explizit an den aufgespannten Rahmen den interviewten Akteur\*innen. Ist die thematische Struktur herausgearbeitet, können bestimmte Passagen für die reflektierende Interpretation ausgewählt werden. Bei der Auswahl der Passagen für die vorliegende Studie wurde sich nach der Relevanz der Fragestellung sowie auch nach dem Aspekt der Vergleichbarkeit gerichtet (vgl. Bohnsack 2008, 38).

## **Arbeitsschritt 2: Reflektierende Interpretation = Beobachtung 2. Ordnung**

=> Wie und in welchem Rahmen wird das Thema behandelt?  
(*Orientierungsrahmen*)

=> Wie zeigt sich der *implizite, dokumentarisch bzw. metaphorische Sinngehalt*?

Die *reflektierende Interpretation* will auf der Grundlage von Arbeitsschritt 1 das implizite Wissen des Beforschten hervorbringen (ebd., 43). Darunter wird bei Bohnsack der *Orientierungsrahmen* verstanden, der sich auf die „Hinwendung zu den gesellschaftlichen Prozessen der Herstellung sozialer Tatsachen“ bezieht (Bohnsack 2003, 175; vgl. auch Bohnsack 2012, 129). Diesem liegt eine generelle Kontextgebundenheit zugrunde, die in *Relation zur Handlungspraxis* steht. Denn die

„Rekonstruktion des Orientierungsrahmens folgt nicht dem Prinzip der Zuschreibung von Intentionen und Motiven. Die Bedeutung einer Handlung bestimmt sich hier vielmehr von der Relation zu jenem Kontext her, wie der von den Akteuren und Akteurinnen in ihrer Handlungspraxis selbst hergestellt wird“ (Bohnsack, 2012, 128).

In dem so aufgespannten Rahmen konstituieren Teil und Ganzes den Gesamtkontext, worin sich die *Orientierungen* dokumentieren, die es zu rekonstruieren gilt. „Aus den einzelnen Worten und deren Verbindungen soll das Ganze eines Werkes verstanden werden, und doch setzt das volle Verständnis des Einzelnen schon das Ganze voraus“ (Dilthey 1957, 330, zit. n. Bohnsack 2012, 129<sup>54</sup>). Ziel von Arbeitsschritt zwei ist es daher, *Habitus* und *Orientierungen*, verstanden als *Orientierungsrahmen (Sinnmuster* bei Przyborski 2004, 55), die „unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren“ und Interaktionen organisieren, zu

<sup>54</sup> Zur Verdeutlichung der beiden Arbeitsschritte greift Bohnsack noch einmal den Aspekt des *Verstehens* auf, den er von der *Interpretation* abgrenzt. *Verstehen* meint bei ihm in Anlehnung an Mannheim (1980), „jenen Erlebnisprozess bzw. jene erlebnismäßig dargestellten Interaktionsprozesse nachzuvollziehen, in dem das zu verstehende Handeln bzw. die ihm zugrundeliegende Orientierung entstanden ist“ (Bohnsack 2003, 177). Demgegenüber ist mit dem Terminus *Interpretation* die „begrifflich-theoretische Explikation des derart Verstandenen“ gemeint (ebd., 177). Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das zusammenfassend: Das, was wörtlich gesagt wurde, wird mittels *formulierender Interpretation* abgegrenzt zu dem, was symbolisch bzw. metaphorisch/dokumentarisch gemeint sein könnte (*reflektierende Interpretation*).

rekonstruieren (ebd., 55). Sie äußern sich innerhalb der Prozessstrukturen, die sich „in homologer Weise“ in verschiedenen Sprechakten und Handlungsdarstellungen „reproduzieren“ (ebd., 55). Eingelassen sind sie in der „Metaphorik von Erzählungen“ und Beschreibungen sowie in „performativen Inszenierungen“, worunter Przyborski die Art und Weise des Umgangs versteht (ebd., 55). Aus diesem Grund wurde sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit max. drei Personen) entschieden, um auf diese Weise sowohl individuelle sowie kollektive Orientierungen zu rekonstruieren.

Bevor die beiden Sinngehalte (*expliziter/sprachlicher und impliziter/inhaltlicher Gehalt*) rekonstruiert werden, werden die aufgezeichneten Interviews transkribiert und in Form eines *thematischen Verlaufs* aufbereitet. Dieser Schritt kann bereits zur *formulierenden Interpretation* gezählt werden oder explizit getrennt erfolgen, um sich einen ersten Überblick über das Material zu verschaffen sowie um zu interpretierende *Passagen* auszuwählen (vgl. Przyborski 2004, 50).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Im Kontext der beiden Interpretationsschritte gilt es zu fragen:

1. Was ist die gesellschaftliche *Wirklichkeit* (= der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum) aus der Sicht der Beforschten?  
Im Kontext der Arbeit lautet die Frage: Was ist das Demokratieverständnis der Akteur\*innen?
2. Wie wird diese gesellschaftliche *Wirklichkeit* (= der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum) im konkreten Tun bzw. Sprechen hergestellt?  
Im Kontext der Arbeit lautet die Frage: Wie wird das Demokratieverständnis von Akteur\*innen konstruiert? Und, wie nehmen die Akteur\*innen die demokratische Praxis an ihren Schulen wahr?

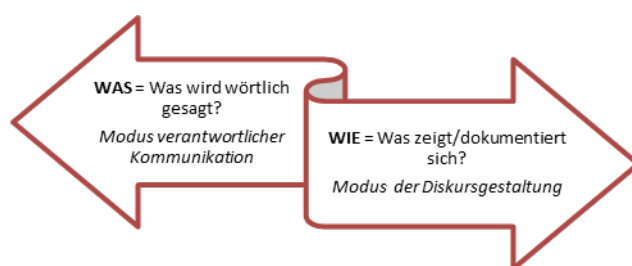


Abb. 28: Textsortentrennung in Anlehnung an Przyborski (vgl. 2004 /eigene Darstellung)

Im Anschluss an die Analyse erfolgt eine *Diskurs- und Fallbeschreibung*, worunter die Zusammenfassung der Ergebnisse des Gesagten gemeint ist, die das je Spezifische eines Falls charakterisiert (siehe Kapitel 5). Von zentraler Bedeutung ist hier die Dramaturgie (= Prozessverlauf) des sich entfaltenden *Diskursverlaufs*. Dieser wird unter Rückgriff auf den Begriffsschlüssel nach Przyborski (Anhang 5) nachgezeichnet.

„Im Falle der Diskursbeschreibung geht es nicht allein um die Darstellung der zentralen *Orientierungen* und Rahmenkomponenten, sondern auch um die Beschreibung der

*dramaturgischen Entwicklung* der interpretierten Passagen wie auch, zumindest ansatzweise, Beschreibung der Form des Diskurses, d.h. der *Diskursorganisation*“ (Bohnsack 2003, 139).

Das heißt, es geht nachfolgend um das Herausarbeiten von *Weltanschauungen* im Sinne von expliziten und impliziten Denkstrukturen, die in ihrer Gesamtheit (*Totalität*), die verschiedenen *Erfahrungsräume* (*milieu-, geschlechts- und generationsspezifisch*) umfassen (vgl. ebd., 141). Mit anderen Worten: Rekonstruiert wird, was sich im Dargestellten über die Akteur\*innen nebst ihren Orientierungen mit Blick auf Demokratie dokumentiert (siehe Abb. 28). Zum einen umfasst dies die *expliziten, kommunikativen Wissensbestände* der schulischen Akteur\*innen über und zu Demokratie im Sinne ihrer Orientierung an der Norm (*Regelverfolgung*), wodurch sich so genannte *Common-Sense-Theorien* (*Orientierungsschemata*) rekonstruieren lassen. Zum anderen gilt es, Zuschreibungen von Intentionen und Motiven (*Orientierungsrahmen*) der Akteur\*innen zu und über Demokratie zu rekonstruieren im Sinne von *konjunktiven Wissensbeständen*, die implizit in die *Handlungspraxis* habitualisiert bzw. inkorporiert sind und damit die *Regelhaftigkeit* des Denkens (mentale Bilder) und Handelns (externe Bilder) ausmachen, das heißt dieses handlungsleitend strukturieren (vgl. Bohnsack 2012, 120 ff.). Die theoretische und forschungspraktische Präzisierung zur Unterscheidung der Begriffe *Orientierungsschemata* und *Orientierungsrahmen* lässt sich wie folgt zusammenfassen: Beide Begriffe beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen des Wissens und zudem auch auf unterschiedliche Modi der Wissensaneignung sowie der Sozialisation. Sie sind durch unterschiedliche Arten der Ritualisierung geprägt. Das heißt, *kommunikative Orientierungsschemata* beziehen sich auf alle institutionalisierten und dadurch normierten Ablaufmuster, Rollen und Erwartungen.

„Handlungspraktische Relevanz gewinnen diese Orientierungsschemata (bspw. Schulische Curricula) aber immer erst im Kontext der Orientierungsrahmen, die aus der kollektiven Sozialisationsgeschichte der Akteure, d.h. aus deren milieuspezifischen Bindungen, genauer: aus der Bindung an die konjunktiven Erfahrungsräume (> dokumentarische Methode) des Milieus, der Generation und des Geschlechts etc. resultieren“ (Bohnsack 2011, 132).

*Kommunikative Orientierungsschemata* entfalten ihre handlungspraktische Relevanz jedoch erst vor dem Hintergrund des jeweiligen milieuspezifischen *Habitus* bzw. *Orientierungsrahmens*. Sie sind durch Äußeres/Oberfläche sowie durch den Zwang dem einzelnen gegenüber charakterisiert. Zum Beispiel hat das Klingeln der Schulglocke in der Schule eine andere Bedeutung, als das Klingeln an der Haustür.

*Konjunktive (kollektive) Orientierungsrahmen* hingegen bilden sich „im Sinne habituisierter Wissensbestände dort heraus, wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert sind, das heißt in den *modus operandi* der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne „mimetisch“ angeeignet werden (> Mimesis)“ (Bohnsack 2011, 132). Zur Erläuterung greift Bohnsack hier auf den *Habitusbegriff* zurück, der sich auf die gesamte verinnerlichte *Handlungspraxis* einer Person bezieht, worin das Tun sowohl innerhalb als auch außerhalb einer formal geregelten beruflichen Praxis manifestiert ist. Beispielhaft erläutert wird dies vermittels entsprechender Rollenzuschreibungen, wie *autoritärer Chefarzt* oder *zerstreuter Professor* (vgl. Bohnsack, 1998, 111). Der sich also auf nicht *zweckrationales Handeln* beziehende Wissensbestand findet Ausdruck in *Weil-Motiven*, in denen sich biografische und/oder sozialisationsgeschichtliche

Hintergründe andeuten, denen ein *milieu-, generations- oder geschlechtsspezifischer Habitus* zugrunde liegt (vgl. ebd., 111).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich *kommunikative Orientierungsschemata* auf zweckrationales, institutionalisiertes Rollenverhalten und dementsprechende Handlungen beziehen, weil „deren Kontext in alltäglicher Verständigung gekannt und berücksichtigt werden muss“ (Bohnsack 1998, 110). *Konjunktive Orientierungsrahmen* hingegen beziehen die gesamte Handlungspraxis einer Person mit ein, die sich in einem in „Fleisch und Blut“ überangenen Habitus ausdrückt. Bohnsack verweist darauf, dass in der alltäglichen Kommunikation immer beide Dimensionen ihren Ausdruck finden, wodurch in gewisser Weise eine Art doppelte Abstraktionsleistung im Sinne der Konstruktionen ersten und zweiten Grades relevant wird. Wie diese in der Forschungspraxis aussehen kann, zeigt sich in den Einzelfallbeschreibungen sowie der daran anschließenden Typenbildung. Der Begriff *Orientierungsmuster* dient als Oberbegriff von *Orientierungsschemata* und *Orientierungsrahmen* (vgl. Bohnsack 2011, 132).

Das zentrale Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, den Herstellungsprozess des Handelns mit dem darin inhärenten, d.h. impliziten und somit handlungsleitenden Wissen zu rekonstruieren (*modus operandi*). Gefragt wird also danach, wie das Wissen hergestellt wird, im Sinne einer Genese des Herstellungsprozesses (*genetische Interpretation*), die zu Einzelfallbeschreibungen verdichtet werden. Die *Einzelfallbeschreibungen* können dann als Basis für die sich darauf beziehende *Typenbildung* dienen, um sich wiederholende Sinnmuster abzubilden. Bei der *Typenbildung* werden sowohl gemeinsame und kontrastierende Aspekte gesucht, die sich über den Einzelfall hinweg verallgemeinern lassen. So heißt es bei Nohl hierzu: „Über die Zwecke der Validierung hinaus dient die komparative Sequenzanalyse auch der Generierung *mehrdimensionaler Typologien* und auf diesem Wege der *Generalisierung*“ (Nohl 2012, 50). Um das so genannte *Tertium Comparationis* zu bilden, werden sowohl *Um-zu-Motive* relevant, die als Basis dienen, wie ebenso *Weil-Motive*, weil diese sich ausgehend vom Entwurf an dem ersteren Typus orientieren (Bohnsack 2003, 145)<sup>55</sup>. Diese Typiken lassen sich erfassen. Dabei werden zwei Arten der Typenbildung voneinander unterschieden:

- (a) die *sinngenetische Typenbildung*, vermittelt der „die kontrastierenden Orientierungsrahmen der Vergleichsfälle nun aber eine eigenständige Bedeutung“ erhalten und in ihrer „eigenen Sinnhaftigkeit“ gesehen werden (Nohl 2012, 51). Will heißen, das Gemeinsame wird explizit herausgearbeitet und dargestellt (Typ A, Typ B usw.). Vor der Folie weiterer Interviews kann der

<sup>55</sup> Erst in der Zusammenschau beider Motive lässt sich demnach im Sinne eines *Tertium Comparationis* das fallübergreifende Gemeinsame finden. Gemeint sind gemeinsame Themen oder Muster, die wiederholt auftauchen und entweder ähnlich oder vollkommen konträr behandelt werden. Eine *Typenbildung* eröffnet also das Herausarbeiten von fallübergreifenden Vergleichshorizonten, die etwas über die Konstitutionsbedingungen der je spezifischen *Orientierungen* der vorliegenden Fälle selbst offenlegen, wodurch „Orientierungsmuster zugleich verstanden und erklärt werden“ können (Bohnsack 2003, 146). Die Typenbildung zielt also auf die *Prozessstruktur ab*, die die angesprochenen Konstitutionsbedingungen, also die Entstehungsbedingungen, ebenso abbildet, wie auch das Reproduzieren und Verändern von Sachverhalten im Rahmen der *Struktur* selbst (vgl., ebd. 146).

Orientierungsrahmen deutlich sichtbarer hervorgehoben und vom Einzelfall abgelöst werden. Nohl spricht hier von der Notwendigkeit *maximaler Kontraste* (vgl. ebd., 51).

- (b) Die soziogenetische Typenbildung hingegen möchte herausarbeiten, in welchem „sozialen Zusammenhang die Orientierungsrahmen stehen“ (ebd., 52). Hierzu werden weitere Aspekte relevant, wie zum Beispiel weitere Passagen oder Hintergrundinformationen (Geschlecht, Position, biografische Keyfacts usw.). „Die Fruchtbarkeit des empirischen Vergleichs steigt mit dem Variationsgrad der angewandten Tertia Comparationis“ (ebd., 53).

„In Wahrheit besitzen wir nur unsere Wahrnehmungen; auf sie und nicht auf was sie  
sehen müssen wir demnach die Wirklichkeit unseres Lebens gründen“  
(Fernando Pessoa)

### 7. Empirische Fallanalyse: Handlungsleitende Denkstrukturen zu und über Demokratie

Wie in den vorherigen Kapiteln dargelegt, fokussiert die Studie implizite, handlungsleitende Denkstrukturen im Sinne von Orientierungen mit Fokus auf das Demokratieverständnis der schulischen Akteur\*innen. Alle Interviews starten aus diesem Grund mit derselben Frage, die den interviewten Akteur\*innen jeweils auf eine ähnliche Art und Weise gestellt wurde: *Wenn Sie das Wort Demokratie hören woran denken Sie dann?* Für die Schüler\*innen wurde die Frage altersgemäß abgewandelt<sup>56</sup>. Folgende thematische Schwerpunkte konnten so gefunden werden:

- (1) **Merkmale von Demokratie**, worunter erste, grob angerissene Aspekte fallen, die angeführt werden, um formale und ideelle Bezüge zum Begriff *Demokratie* herzustellen.
- (2) **Ideen von und über Demokratie**, worunter aufgeführte Kriterien und Ausprägungen sowie Kontrastierungen fallen, die herangezogen werden, um den Begriff *Demokratie* konkret zu beschreiben bzw. zu erklären.
- (3) **Demokratische Prozesse – förderliche und hinderlicher Strukturen**, worunter eine vertiefende Konkretisierung der Beschreibung des Demokratiebegriffs verstanden wird.

Im Anschluss an die fallweise Darstellung werden Ausprägungen und Differenzierungen der Wahrnehmungen zu und über demokratischen Prozessen der Akteur\*innen an ihren jeweiligen Schulen rekonstruiert.

---

<sup>56</sup> Einstiegsfrage für die Schüler\*innen: „Wenn ein Außerirdischer in eure Schule kommt wie würdet ihr ihm Demokratie erklären?“

### 7.1 Interviews mit Frau Schmidt und Herrn Müller

*Frau Schmidt* ist eine seit sechs Jahren an jener Schule tätige Schulleiterin. Zum Zeitpunkt des Interviews stand sie kurz vor der Pensionierung.

*Herr Müller* ist seit 12 Jahren an jener Schule tätig und seit dieser Zeit auch der dortige Schulleiter.

#### 7.1.1 Individuelle Orientierungen in der Gruppe der Schulleitungsmitglieder

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews von Frau Schmit und Herrn Müller im Sinne der komparativen Analyse gemeinsam dargestellt sowie fallvergleichend interpretiert.

### Merkmale von Demokratie

*Frau Schmidt* (SL\_02): Merkmale von Demokratie

- 17        „An Beteiligung an Möglichkeiten äh der Gestaltung der kleinen und der  
18        großen Wirklichkeit der nachhaltigen Gestaltung ähm  
19        des bürgerlichen Engagements äh des Umgangs mit Konflikten ja so.“

Auf die Eingangsfrage mit propositionalem Gehalt, woran sie bei dem Terminus *Demokratie* denkt, reagiert Frau Schmidt mit einem Antwortverhalten im Modus der rudimentären Beschreibung. Frau Schmidt startet ihre Ausführung direkt mit dem Substantiv *Beteiligung*. Mit anderen Worten, bei Demokratie denkt sie an *Beteiligung* und *Gestaltung*, im Sinne von prozesshaft-aktivem Handeln sowie an die sich darauf beziehenden Möglichkeiten. Der erste durch Frau Schmidt aufgeworfene propositionale Gehalt bezieht sich somit auf Aktivitäten, um den Raum der Wirklichkeit zu gestalten.

Auf sprachlich expliziter Ebene zeigt sich somit mit dem Terminus *Wirklichkeit* ein Raum, der sich fiktiv mit Schein oder Unwirklichkeit kontrastieren lässt. Der subjektiv erfahrbare Raum des Wirklichen wird in eine räumliche Ausprägung mittels der Adjektive *groß* und *klein* ausdifferenziert, nicht aber näher beschrieben: Gegenüber der kleinen Wirklichkeit wird ein Gegenhorizont aufgespannt, nämlich die große Wirklichkeit. Konstruiert wird neben dieser räumlichen Ebene auch eine kontinuierätsbetonende temporäre Ebene mittels Adjektiv *nachhaltig*, das sich fiktiv mit dem Adjektiv *kurzfristig* kontrastieren lässt. Der Raum der Wirklichkeit wird auf diese Weise attribuiert, strukturiert und weiter ausdifferenziert. Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit nimmt Gestalt an und erfährt eine räumliche sowie zeitliche Ausprägung, die eine formgebende Rahmung bildet und den dehnbaren Raum zugleich begrenzt. Im Kontext dieser sprachlich nicht explizit ausgeführten Ausprägungen (klein/groß) werden mit Blick auf die Möglichkeiten der Beteiligung und der Gestaltung sicht-, mess- und bewertbare Spannungsbögen zwischen groß und klein sowie nachhaltig und kurzfristig eröffnet, die den Raum der Wirklichkeit zugleich konstituieren. Dies lässt die Assoziation zu, dass mit *Wirklichkeit* der Raum der tatsächlich vollzogenen Interaktionen und Handlungen gemeint sein könnte. So gelesen kann der eröffnete Raum der Wirklichkeit als Fokussierungsmetapher fungieren. Mit anderen Worten: Die Wirklichkeit ist der Raum, in dem Demokratie stattfindet durch das aktive Interagieren und Handeln der Akteur\*innen.

Demokratie dabei verstanden als *Engagement* wird zudem kollektiv konstruiert, nämlich mittels Adjektiv *bürgerlich*, was auf eine formal zusammengesetzte Gemeinschaft hindeutet. Dies könnte als Fokussierung auf zivilgesellschaftliche Prozesse gelesen werden, die auf gemeinschaftliches Gestalten, Handeln und Tun abzielen. Unter Rückgriff auf die Adjektive *kleinen*, *großen*, *nachhaltigen* und *bürgerlichen* konstruiert Frau Schmidt auf sprachlich expliziter und impliziter Ebene somit den Raum der Wirklichkeit, in dem kontinuierlich, prozesshaft und aktiv gehandelt, gestaltet und sich engagiert werden kann. Auffällig ist zudem die Satzkonstruktion *des Umgangs mit Konflikten*. In der Art und Weise eines Umgangs mit etwas zeigen sich für Frau Schmidt demnach haltungs- und handlungsbetonte Aspekte des Bearbeitens von Problemsituationen. Dies könnte gelesen werden als ein Anstoßen von Entwicklungsprozessen, die sich in dem je spezifischen Umgang mit Konflikten äußern.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Im Diskursverlauf **dokumentiert sich** eine Orientierung an, die sich markant auf den Raum der Wirklichkeit bezieht und Aktivität verlangt. Das heißt, dass Demokratieverständnis von Frau Schmidt ist an Aktivität und kontinuierlichen Prozessen zur Gestaltung der Wirklichkeit orientiert. Im Raum der Wirklichkeit sollte sich etwas prozesshaft Kreatives vollziehen, das von Frau Schmidt mit Aktivität verknüpft wird. Ferner zeigt sich Demokratie für die Schulleiterin auf sprachlich expliziter und impliziter Ebene in den aktivitäts-, handlungs- und prozessbetonten Aspekten Beteiligung, Gestaltung und Engagement. Die Substantive Beteiligung, Gestaltung und Engagement werden im Diskursverlauf jedoch sprachlich nicht weiter ausgeführt, sondern mittels der oben angeführten Adjektive ausdifferenziert und attribuiert.

Herr Müller (SL\_03): Merkmale von Demokratie

- 12 „(--)  
13 *Ich denke an Gleichberechtigung ich denke an*  
14 *formale Gleichheit [räuspern] ich denke äh Beteiligung und sich*  
*einmischen.“*

Auf die Aufforderung, woran Herr Müller denkt, wenn er das Wort Demokratie hört, reagiert der Schulleiter mit einer längeren Denkpause. Seine Ausführungen erfolgen schließlich im Modus einer rudimentären Beschreibung. Angeführt werden auf der sprachlich expliziten Ebene substantivierte formale Beteiligungs- und Sozialformen (*Gleichberechtigung*, *Gleichheit*) sowie ein Verb (*einmischen*), das sich auf eine Tätigkeit bezieht. Es werden sprachliche Begriffe genannt, die sich auf handlungsorientierte, formale und soziale Aspekte beziehen. Offen bleibt zunächst, ob der Schulleiter Aspekte *Gleichheit*, im Sinne von Homogenität, trotz kultureller und sozialer Ungleichheit (Heterogenität) mit in Betracht zieht. Der Terminus *Gleichheit* kann sich auf eine formale Rahmung beziehen, in der Individuen gleiche Rechte zugesichert werden. Auf die formale Rahmung bezogen erscheint das tätigkeitsbeschreibende und auffordernde Verb *sich einmischen* als Kontrastierung, da es auf eine Form des redenden und handelnden Eingreifens hindeutet. Sich einmischen kann Handlungen meinen, die den sich Einmischenden direkt oder indirekt betreffen. Dies lässt die Assoziation zu, dass der sich Einmischende quasi seine Nase in etwas hineinsteckt, was ihn nichts angeht oder ihn konkret betrifft. Mit anderen Worten: Der sich Einmischende funkt selbständig und ungefragt dazwischen und unterbricht



etwas Vorherrschendes, z.B. eine formale Rahmung. Auf impliziter Ebene deutet sich damit an, dass sich das Demokratieverständnis von Herrn Müller an Aktivität orientiert, die auf gleichwertige bzw. gleichgestellte Berechtigung aller Beteiligten abzielt und formal geregelte Rahmungen in Frage stellen möchte. Dies zeigt sich auf expliziter Ebene durch das Nennen von *Gleichberechtigung* zu Beginn der Passage und schließt mit dem *sich einmischen*.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: In der Eingangspassage **dokumentiert sich** ein allgemein gehaltenes Antwortverhalten, das sich weder auf Schule noch auf gesellschaftliche Prozesse beziehen lässt. Herrn Müllers Demokratieverständnis **dokumentiert sich** dabei als an Aktivität orientiert und ist mit auffordernden Elementen versprachlicht (*sich einmischen*). Auf diese Weise bildet sich ein Spannungsbogen zwischen einer formalen Rahmung und dem Sprengen der gegebenen formalen Rahmung. Das heißt, es deutet sich ein Raum an, in dem formale Aspekte einer formgebenden Rahmung dem Beteiligen und Einmischen gegenüberstehen.

### 7.1.2 Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses und Wahrnehmung demokratischer Prozesse

Das Verständnis und eine sich darauf beziehende Ausdifferenzierung von *Demokratie* bildet das Thema, das sich auch im weiteren Verlauf der Interviews zeigt. Die Auswertung zeigt, dass sich das Ergebnis der Eingangspassage bei beiden Interviewten bestätigt. Durch das Einbeziehen weiterer Passagen lassen sich die zuvor generierten Ergebnisse fundieren, werden präziser und können ferner um vertiefende Merkmale ergänzt werden. Der Fokus der Analyse ruht weiterhin auf den impliziten, handlungsleitenden Denkstrukturen der beiden Schulleitungsmitglieder, das heißt auf Merkmalen und Ideen von und zu Demokratie sowie auf förderlichen und hinderlichen demokratischen Prozessen.

#### Ideen zu und über Demokratie

*Frau Schmidt (SL\_02):* Ideen zu und über Demokratie

- 21     ***Interviewerin: Können Sie mir ein Beispiel schildern in dem sich Ihrer***  
22     ***Meinung nach Demokratie zeigt jetzt zum Beispiel in der Schule oder***  
23     ***allgemein.***  
24     *Frau Schmidt: (--) Ich glaube einmal äh schon durch Haltung indem*  
25     *man davon ausgeht dass Dinge äh die es zu tun gibt oder wo es*  
26     *Entscheidungen zu treffen gibt dass die äh äh nicht im Alleingang*  
27     *getroffen werden sondern dass die unter möglichst unter Beteiligung der*  
28     *Betroffenen äh erle... also sozusagen gestaltet werden dass möglichst viele*  
29     *Menschen mit mit einbezogen werden (.) äh und dass auch Initiativen*  
30     *aufgegriffen werden von Schülerinnen oder auch von Eltern und also man*  
31     *wirklich ein gemeinsames Ziel vor Augen hat in*  
32     *so einer Bildungsinstitution.*

Frau Schmidt beginnt ihre Ausführungen nach einer längeren Pause. Auffällig ist, dass die Ausführungen im weiteren Verlauf mehrmals durch den Verzögerungslaut *äh* durchbrochen werden. Dies könnte andeuten, dass sich ihre Argumentation unmittelbar während des Sprechakts aufbaut. Auf der explizit sprachlichen Ebene fällt ferner eine man-Rahmung auf. Nicht sie oder andere Personen im Kontext Schule oder allgemein werden im Rahmen der Ausführungen genannt. Die Schulleiterin greift stattdessen auf das Neutrum-Personalpronomen der dritten Person Singular zurück, was sich als Objektivierung oder auch Ent-Personalisierung lesen lässt, **im Sinne** einer Abstraktion aller Rollen. Mit anderen Worten: Die getätigten Ausführungen der gewählten Passage könnten als verallgemeinerte Norm gelten, wodurch die sprachlichen Äußerungen eine normative Rahmung erhalten. Interessant erscheint darauf bezogen auch, dass das explizit Gesagte ins Passiv gesetzt wird: *wo es Entscheidungen zu treffen gibt* oder *möglichst viele Menschen mit einbezogen werden* sowie auch *dass auch Initiativen aufgegriffen werden*. Die Art und Weise der Äußerung lässt die Assoziation zu, dass das Gesagte als Norm gelten könnte, wobei nicht explizit geäußert wird, wer die Norm setzt und wer sie auch konkret umzusetzen hat.

Die Äußerung „Ich glaube einmal“ könnte auch als Füllwort **im Sinne** einer Denkpause, die Frau Schmidt für ihre weiteren Ausführungen nutzt, gelesen werden. Ein Beispiel für Demokratie zeigt sich für sie demnach in einer Haltung, die eine produktiv-progressive Aktivität voraussetzt. Haltung meint demzufolge: Kein Alleingang, sondern gemeinsames Handeln und Entscheiden, bei Dingen, *die es zu tun gibt*. Welche Dinge das sind, bleibt unklar. Mittels der adversativen Konjunktion *sondern* reiht sich nun die Forderung oder der Wunsch bzw. die Erwartung oder Hoffnung an, *möglichst unter Beteiligung der Betroffenen* Dinge bzw. Entscheidungen zu *erle...*. An dieser Stelle verspricht sich Frau Schmidt bzw. bricht ab und sagt zunächst *erle ...* um sich dann mit *gestaltet werden* selbst zu verbessern. Dies lässt die Assoziation eines Widerspruchs zu, der in Opposition zum Gestalten steht, da sie möglicherweise *erledigen* sagen wollte. Etwas erledigen könnte meinen, dass etwas hinter sich gebracht werden soll oder muss, damit es abgehakt werden kann. Auch kann das Erledigen von etwas **im Sinne** von etwas bewältigen müssen mit Anstrengung verbunden sein. Positiv konnotiert könnte sich *erledigen* darauf beziehen, etwas zu Ende zu bringen, zu realisieren, abzuschließen oder zu verwirklichen, worin sich ein kreativer Handlungsakt andeutet. Kontrastieren lassen sich hier die beiden Verben *erledigen* und *gestalten*. Gestalten kann sich dabei auf einen kreativen, handlungsorientierten, entwerfenden Akt beziehen, der darauf basiert, einen Plan zu haben und etwas zu entwerfen. So gelesen deutet sich ein Spannungsbogen zwischen Erledigung und Gestaltung an, in der Bedeutung von etwas mit Anstrengung bewältigen versus Freiräume nutzen, kreativ werden.

Innerhalb der Passivsetzung auf sprachlich expliziter Ebene bewegen sich im weiteren Diskursverlauf sowohl das Einbeziehen von *möglichst* vielen Menschen sowie auch das Aufgreifen der Initiativen von Schüler\*innen und Eltern. Dies lässt die Assoziation zu, dass kein aktives Einbeziehen stattfindet. Offen bleibt, wer für das Einbeziehen sorgt. In dem Kontext des Einbeziehens und Aufgreifens eröffnen sich zudem zwei Räume: Ist zunächst noch die Rede von einem allgemein, eher weit zu begreifenden generalisierten Raum, wird dieser schließlich eng geführt und auf den schulischen Kontext bezogen. Nämlich dann, wenn aus Betroffenen und Menschen die Schüler\*innen und ihre Eltern werden. Mit anderen Worten: Demokratie wird personalisiert, da nun erstmals Schüler\*innen und Eltern explizit sprachlich angeführt

werden, wobei die Lehrkräfte unerwähnt bleiben. Dies lässt die Assoziation zu, dass die Lehrer\*innen jene sein könnten, die gemeinsam mit der Schulleitung Initiativen aufgreifen sollen. In einer abschließenden Konklusion, die mit der Konjunktion-Adverb-Kombination *und also man wirklich* eingeleitet wird, zeigt sich abermals ein Bezug zum Raum der Wirklichkeit, explizit versprachlicht mit dem Adjektiv *wirklich*. Das Adjektiv könnte sich auf etwas Faktisches beziehen, etwas, das auf greifbaren Tatsachen beruht. Auf sprachlich impliziter Ebene heißt das: Das man *wirklich* ein gemeinsames Ziel vor Augen hat und nicht bloß so tut als ob, *in so einer Bildungsinstitution*, in der das eigentlich nicht wirklich möglich ist bzw. sein kann, im Sinne von Schein. Implizit deutet sich abermals die fiktive Kontrastierung zwischen Wirklichkeit und Schein an. Dies lässt die Assoziation zu, dass der Fokus implizit auf dem ruht, was wirklich ist und nicht auf dem, was sein könnte. Auf das Wirkliche bezogen deutet sich auf impliziter Ebene zudem der Wunsch nach einem gemeinsamen Ziel an, das folgendermaßen umschrieben werden kann: Alle ziehen an einem Strang bzw. gehen oder blicken in dieselbe Richtung und kämpfen *in so einer Bildungsinstitution*, die eine formale, formgebende Rahmung darstellt, nicht dagegen an.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Im Diskursverlauf **dokumentiert sich** erneut die Orientierung an Aktivität und kontinuierlichen Prozessen zur Gestaltung der Wirklichkeit in einem gemeinsame geteilten Erfahrungsraum. Aktivität wird in diesem Kontext auf expliziter Ebene ausdifferenziert und verstanden als aktives Handeln, Gestalten und Entscheiden. Unter die Aktivität fallen Entscheidungen, die es zu treffen gilt sowie die Forderung danach, Betroffene an jenen Dingen zu beteiligen, die sie betreffen. Stark akzentuiert wird zudem das mit Demokratie verknüpfte Merkmal Beteiligung, das sich in einem Spannungsbogen zwischen Erledigen und Gestalten bewegt. Das gemeinsame Gestalten rückt schließlich auf impliziter Ebene in einen positiven Horizont, wenn es um das Erreichen eines gemeinsamen Ziels geht. Das nicht näher spezifizierte *gemeinsame Ziel vor Augen* deutet sich in diesem Zusammenhang als richtungsweisend sowie als etwas erstrebenswert Prozesshaftes an. In dem sich so eröffnenden Horizont wird das Ziel zum metaphorischen Anker, der das Gemeinsame im System (*Bildungsinstitution*) bildet, hält und stärkt – möglicherweise weil in einer Bildungsinstitution viele Menschen gemeinsam interagieren und u.U. Verluste entstehen können. Mit anderen Worten: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, weshalb alle gemeinsam an einem Strang ziehen sollten. Die man-Rahmung, der generalisierende Modus der Versprachlichung sowie die Personalisierung (*Betroffene, Menschen, Schüler\*innen und Eltern*) verstärken den sich dokumentierenden Wunsch nach Zusammenhalt im System sowie auch den Wunsch nach einer dem entsprechenden mentalen Haltung, der die Passage eröffnet. Die erwünschte innere Einstellung bezieht sich folglich auf das gemeinsame Erledigen, Gestalten und Entscheiden im Erfahrungsraum, während Alleingänge abgelehnt und als kontraproduktiv angesehen werden.

Herr Müller (SL\_03): Ideen zu und über Demokratie

15     **Interviewerin: Können Sie mir ein Beispiel schildern in dem sich Ihrer**  
16     **Meinung nach Demokratie abzeichnet oder zeigt?**

17

18     Herr Müller: Ja wenn sich spontan äh unsere Schülerinnen  
19     und Schüler ähm darüber verständigen, ohne dass die Lehrer ihnen da  
20     Hinweise geben oder sie in Marsch setzen oder dass der Schulleiter  
21     sagt: ihr müsst euch jetzt mal engagieren, damit äh [Namen von  
22     Schülern] nicht abgeschoben werden: das ist für mich ein gutes  
23     Beispiel.

Auf die Aufforderung, ein Beispiel zu schildern, in dem sich Demokratie zeigt, reagiert Herr Müller mit einer rudimentären Beschreibung im Modus der Exemplifizierung und validiert gleich zu Beginn den aufgeworfenen propositionalen Gehalt der Eingangspassage, auf die er sich indirekt zu beziehen scheint. Auf sprachlich expliziter Ebene spricht Herr Müller darüber, dass Demokratie sich dann für ihn zeigt, wenn Schüler\*innen eigeninitiativ kommunizieren, ohne durch Lehrer\*innen und Schulleitung „in Marsch“ gesetzt zu werden, um sich für Mitschüler\*innen zu engagieren. Es zeigt sich darauf bezogen, dass Herr Müller sofort an den Erfahrungsraum Schule und an die Schüler\*innen denkt. So deutet sich implizit eine Abgrenzung zu den Lehrer\*innen an sowie ein Fokus auf gemeinsame, kommunikative Aktionen im Kollektiv, die rational durchdacht (*verständlich*) und auf bestimmte Ziele hin ausgerichtet sind. Mit anderen Worten: Demokratie zeigt sich für Herrn Müller dann, wenn Schüler\*innen selbstgesteuert und spontan, d.h. sua sponte agieren und nicht mittels normativ aufgeladener Handlungsaufforderung durch eine hierarchisch übergeordnete Person von außen fremdgesteuert (*in Marsch setzen*) werden. Interessant ist hier die Wahl der militärisch orientierten Sprache. Das Bild eines militärischen Oberbefehlshabers (*in Marsch setzen*) unterstreicht auf impliziter Ebene das Empfangen und Ausführen von Befehlen (*ihr müsst euch jetzt mal engagieren*), im Sinne einer Fremdsteuerung zum Wohle des Kollektivs (*damit [...] nicht abgeschoben werden*). Fiktive Kontrastierung erfahren auf diese Weise Fremdsteuerung und Selbststeuerung, wodurch implizit ein Handlungsspielraum eröffnet und zugleich begrenzt wird. Auf sprachlich impliziter Ebene zeigt sich hier zudem abermals der Wunsch nach dem *sich Einmischen*, dass auf den formal strukturierten Erfahrungsraum Schule bezogen wird und dem *in Marsch Setzen* kontrastierend gegenübersteht. Implizit changieren im dem eröffneten Raum die semantischen Oppositionen: Freiheit und Zwang, Macht und Hierarchie sowie Top-down-Prozesse, im Sinne von Vorgaben und Bottom-up-Prozesse, im Sinne von Möglichkeiten. Die eingeräumte, konzessive Konjunktion *wenn* deutet in diesem Kontext auf zwei Lesarten hin: (1) die grundsätzliche Möglichkeit, dass sich die Schüler\*innen spontan zusammentun oder (2) der zeitliche Hinweis, im Sinne von, wenn sie es tun, wenn sie es denn jemals tun würden – möglicherweise kann Herr Müller hier auf kein Erfahrungswissen zurückgreife, weil er dies noch nicht erlebt hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Es **dokumentiert sich**, dass sich Herr Müller bei der Ausdifferenzierung seines Demokratieverständnisses an Handlungsprozessen orientiert, die selbstgesteuerte Aktivität voraussetzen und an organisationslogischen Merkmalen orientiert sind. Die Orientierung an Aktivität bestätigt sich durch das Beispiel, dass auf ein gemeinsames Ziel fokussiert sowie an sozialem Engagement und kommunikativen Handlungen orientiert ist. Markant akzentuiert zeigt sich dabei der Wunsch Herrn Müllers, dass Schüler\*innen eigeninitiativ kommunizieren und eigenständig handeln (*sich einmischen*), um die drohende Ausweisung eines Mitschülers zu verhindern. In dem metaphorischen Bild „in Marsch setzen“ dokumentiert sich ein kontrastreicher Gegenhorizont zu den Ausführungen des Schulleiters über demokratische Prozesse: Der Schulleiter in seiner Rolle und Funktion wird zum militärischen Vorgesetzten, der anderen Befehle erteilt. Die fremdbestimmten Elemente zeigen sich in den normativ-hierarchischen Aspekten „Marsch“ und „setzen“, die zugleich implizit an organisationslogischen Merkmalen im Erfahrungsraum orientiert sind, im Sinne einer formgebenden Rahmung. Auf diese Weise wird im Erfahrungsraum Schule ein Feld aufgespannt zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, in dem sich zudem weitere Kontrastierungsmerkmale sammeln (Freiheit und Zwang, Top-down und Bottom-up usw.). So verbleibt der eröffnete und nun mehr auf Schule bezogene Raum formgebend gerahmt, formal geregelt und zugleich selbst- und fremdgesteuerte Handlungsmöglichkeiten zulassend.

### **Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen**

*Frau Schmidt (SL\_02): Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen*

33 **Interviewerin: Wie sollte ihrer Meinung nach eine demokratische Schule**  
34 **aussehen?“**

35 *Frau Schmidt: (--) Es wäre wunderbar wenn alle (.) Klassen wirklich dieses*  
36 *Gremium Klassenrat regelmäßig durchführen würden, äh wenn sie sich*  
37 *darüber hinaus im Jahrgang und dann in der gesamten Schule vernetzen*  
38 *würden, wenn wir regelmäßigen Austausch hätten -*  
39 *da muss ich mich an meine eigene Nase fassen das schaff ich äh gar nicht*  
40 *immer regelmäßig äh mit den Schülerinnen und Schülern oder mit ihren*  
41 *Vertreterinnen und Vertretern und äh wir sie auch wirklich regelmäßig*  
42 *einbinden. Also ich glaube wir äh äh (.) wiegeln nicht ab, wenn sie*  
43 *kommen, aber das ist nicht so, dass wir immer mutig auf sie zugehen,*  
44 *sondern eigentlich nehmen wir gerne entgegen, aber wir sind noch nicht*  
45 *äh so immer die Initiatoren.“*

46 **Immanente Nachfrage: Woran kann das manchmal liegen?**

47 *Frau Schmidt: (.) Äh das liegt manchmal an der äh schlichtweg*  
48 *an der Zeit also dass so ein großes System äh auch Reibungsverluste hat*  
49 *natürlich bevor man alle erreicht, bevor alle da sind. äh also Demokratie*  
50 *kostet Zeit das ist äh völlig klar äh und äh da müssen wir noch lernen uns*  
51 *diese Zeit noch mehr zu nehmen. ich glaube dass wir das im Unterricht*  
52 *machen also dass da die Belange der Klassen besprochen werden das hat*  
53 *etwas mit Schulklima zu tun.*

Die Aufforderung mit propositionalem Gehalt, eine persönliche Empfehlung abzugeben, deutet auf eine Soll-Norm hin und bezieht sich auf einen normativen Zustand bzw. eine Vision. Die Schulleiterin reagiert mit einer elaborierenden Beschreibung zunächst im Konjunktiv. Im weiteren Diskursverlauf markiert der Erfahrungsraum Schule einen markanten Orientierungspunkt, auf den sich die Äußerungen der Schulleiterin über die demokratischen Prozesse beziehen. Auffällig an dieser Passage ist, dass der Ich-personale Modus der Versprachlichung einen Bruch erfährt, nämlich dann, wenn Gründe für den unregelmäßigen Austausch angeführt werden. Der Sprechwechsel erfolgt vom „ich“ zum „wir“, worin sich eine Fokussierung auf eine Vorbildfunktion zeigt, die der Schüler- und ihrer Vertretergruppe gegenübersteht und sich diesen gegenüber zugleich in der Verantwortung sieht. Das „wir“ zeigt sich dabei als Synonym für „alle“ und das „ich“ als Synonym für die Rolle der Schulleitung, hier im Sinne einer Vorbildfunktion für alle. Auf sprachlich expliziter Ebene ist ferner zu sagen, dass das Temporaladverb „regelmäßig“ im Rahmen der gewählten Passage mehrfach verwendet wird. Das könnte auf den Wunsch einer festen Ordnung hindeuten, im Sinne einer wiederkehrenden Routine, die jedoch (noch) nicht gegeben zu sein scheint.

Frau Schmidt startet auf die Frage hin ihre Ausführungen nach einer Pause von zwei Sekunden. Der propositionale Gehalt, der nachfolgend von ihr aufgeworfen wird, bezieht sich auf den Aufbau und die Nutzung formeller Strukturen (Klassenrat) sowie auf eine jahrgangsübergreifende Vernetzung und einen regelmäßigen Austausch. In der Äußerung „es wäre wunderbar wenn“ zu Beginn der Passage deutet sich an: Die *Wirklichkeit* der real existierenden demokratischen Prozesse unterscheidet sich von den real gemachten Erfahrungen. Die Äußerungen lassen die Assoziation zu, dass die gelebte Realität anders aussieht, da es an Regelmäßigkeit mangelt. In diesem Zusammenhang sieht die Schulleiterin sich in ihrer Rolle in einer verantwortungsbewussten Vorbildfunktion. Die Funktion des Vorbilds bezieht sich dabei auf das Einbeziehen der Schüler\*innen und ihrer Vertreter\*innen. Hier muss sich die Schulleiterin metaphorisch gesprochen „an [meine] ihre Nase fassen“, weil es an Zeit mangelt und der Austausch unregelmäßig durchgeführt wird. Der demokratische Prozess des Austauschs zeigt sich jedoch temporär eingeschränkt, da die auf den Faktor Zeit bezogene absolute Kontinuität „immer“ eingeschränkt ist („nicht immer regelmäßig“). Mit anderen Worten: Die Ansprüche an Demokratie lassen sich (von der Schulleiterin) nicht immer umsetzen.

Eine Äußerung gibt Aufschluss über die konkreten demokratischen Prozessabläufe vor Ort. Die sich darauf beziehende Konstruktion wird mittels Adverb „also“ sowie einer persönlich gehaltenen einschätzenden Vermutung „ich glaube“ auf sprachlicher Ebene eingeleitet. Die sodann folgende Beschreibung im beschreibenden Modus bezieht sich auf Handlungen, die dem Einbeziehen der Schüler\*innen bzw. der Vertreter/innen entgegenwirken. Auffällig wirkt dabei der personale Sprechwechsel vom „ich“ zum „wir“, auf den weiter oben bereits eingegangen wurde. Erklärend sagt die Schulleiterin nun: „wir wiegeln nicht ab wenn sie kommen“. Hier zeigt sich, dass bei demokratischen Prozessen nicht bagatellisiert, besänftigt oder abgeschüttelt wird. Als Lesart bietet sich an: Wir schicken sie nicht weg, auch wenn kaum Zeit für sie und ihre Belange vorhanden ist, indem wir keine Ausreden erfinden, wenn sie vor der Tür stehen. Mit der adversativen Konjunktion „aber“ deutet sich jedoch ein Widerspruch an. Aber „das ist nicht so dass wir immer mutig auf sie zugehen“. Daraus ergibt sich ein Kontrast, nämlich zwischen *abwiegeln* gegenüber *mutig* darauf zugehen. Beim darauf Zugehen

ist die Schulleiterin nicht immer mutig, manchmal aber hingegen schon. Mittels der adversativen Konjunktion „sondern“ folgt eine darauf bezogene Beschreibung im Modus der Erklärung: sondern „eigentlich nehmen wir gerne entgegen“. Der Abtönungspartikel „eigentlich“ lässt darauf schließen, dass ihre Einstellung bzw. Erwartung abgeschwächt wird. Eigentlich wird lieber entgegengenommen – hierin könnte ein Entlastungswunsch zum Ausdruck kommen, der sich wie folgt kontrastieren lässt: *entgegennehmen* anstelle von *initiativ sein*. Zugleich eröffnet sich damit ein Spannungsbogen zwischen passiver Haltung auf Seiten von Schulleitung und Lehrer\*innen gegenüber (erwarteter) aktiver Haltung auf Seiten der Schüler\*innen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Als hinderlicher Grund in Verbindung mit demokratischen Prozessen wird explizit nach immanenter Nachfrage im Sprechakt der Faktor Zeit angeführt. Der so eröffnete temporäre Raum erscheint begrenzt innerhalb des „großen Systems“. Die in Relation gesetzten Aspekte System und Zeit bilden einen spannungsgeladenen Kontrast, der in dem metaphorischen Ausdruck „Reibungsverluste“ explizit zum Ausdruck gebracht wird. Ein Reibungsverlust ist ein ideales Bild für den Abbau bzw. das Schwinden von zuvor noch vorhandenen Möglichkeiten oder Energien. Etwas, das zunächst noch da war, ist im Begriff geringer zu werden bzw. ganz zu entschwinden. Sprachlich ist der Terminus zudem im Plural gesetzt. Gemeint ist somit nicht nur der Verlust einer Sache, sondern gleich mehrer. Mit anderen Worten: Demokratische Prozesse erfahren eine Ressourcen-Abhängigkeit, denn „Demokratie kostet Zeit“. In diesem Zusammenhang sieht Frau Schmidt Schule als System, das heißt, sie hat die gesamte Organisation und die darin handelnden Akteur\*innen im Blick. Zugleich deutet sich an, dass gute Rahmenbedingungen Reibungsverluste verringern könnten. Insofern kommt die Äußerung von Frau Schmidt einer Konklusion gleich, die abschließend mit „völlig klar“ validiert wird. So kann gesagt werden, dass die Orientierung an Aktivität und kontinuierlichen Prozessen zur Gestaltung der Wirklichkeit des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums in dieser Passage ebenfalls rekonstruiert werden konnte.

*Herr Müller (SL\_03): Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen*

34     **Interviewerin: Wie sollte ihrer Meinung nach eine demokratische Schule**  
35     **aussehen?**

36     *Herr Müller: [Lachen] Ja äh das geht vielleicht gar nicht [Lachen] äh*  
37     *eine demokratische Schule [räuspern] also in [Name der Stadt] gibt es ja*  
38     *ganz viele Erfahrungen in den zwanziger Jahren mit [Räuspern]*  
39     *demokratisch verfassteren mit demokratischer verfassten Schulen als*  
40     *sie heute sind. zum Beispiel, dass ein Schulleiter oder eine Schulleiterin das*  
41     *nur ein Jahr lang macht und äh dass dann der nächste aus der Mitte des*  
42     *Kollegiums quasi äh bestimmt wird (.) aber das ist für mich auch noch*  
43     *nicht ähm das ist bei diesen großen komplexen äh Schulen wie wir sie*  
44     *heute haben und bei dem äh Fachwissen und auch bei dem*  
45     *Personalmanagement, das ein Schulleiter machen muss*  
46     *heute äh für mich so gar nicht vorstellbar. also ich rede jetzt quasi von der*  
47     *(.) von der Spitze her was das von unten her bedeutet habe ich ja eigentlich*

48 *schon deutlich gemacht. also von unten her sollte eine demokratische*  
49 *Schule schon in aus ihrer Lehrerschaft oder aus ihrer Elternschaft oder aus*  
50 *ihrer Schülerschaft heraus Initiativen bewegen können und dann auch den*  
51 *Sachverstand entweder haben oder sich den holen ähm damit diese*  
52 *Initiativen dann auch fruchtbar sein können. aber in der Organisation und*  
53 *Verwaltung einer Schule ist es ganz schwierig mit der*  
54 *Demokratisierung ähm weil (.) wie erkläre ich das vielleicht so was*  
55 *Ähnliches wie bei den Piraten passieren könnte, nämlich äh alle reden mit*  
56 *und keiner entscheidet (.) und wir müssen aber ganz viele Entscheidungen*  
57 *treffen in der Schule und wir müssen in den staatlichen Schulen auch ganz*  
58 *viele Vorgaben des Staates umsetzen und die werden durch die Menschen*  
59 *die an der Schule sind nicht unbedingt äh begierig aufgenommen. so*  
60 *[Lachen].*

Die Aufforderung mit propositionalem Gehalt verweist direkt auf den Erfahrungsraum Schule und eröffnet auf diese Weise ein neues Thema, das sich auf demokratische Prozesse bezieht. Herr Müller reagiert mit einer Beschreibung im Modus der Exemplifizierung, was u.U. durch die Frage hervorgerufen wurde. Diese richtet sich auf einen feststehenden Sachverhalt und fordert zu einer Beschreibung heraus, auf die Herr Müller mit einem sachlich-deskriptiven Antwortverhalten reagiert.

Herr Müller stellt direkt zu Beginn der Passage auf sprachlich expliziter Ebene die Existenz von demokratischen Schulen in Frage: „Ja äh das geht vielleicht gar nicht“. Ein Lachen unterstreicht seine Annahme. Mittels einer Äußerung, die mit dem Adverb „also“ eingeleitet wird, greift Herr Müller auf sein Erfahrungswissen zurück und konstruiert einen positiven Gegenhorizont zur heutigen Schule. Die daran anschließende ins Passiv gesetzte Beschreibung ist an historischen Bezügen orientiert. Mit anderen Worten: Konstruiert wird zwischen Schule früher und Schule heute. In diesem Rahmen bewegt sich der weitere Diskursverlauf, der auf diese Weise auf einer zeitlichen und räumlichen Ausprägung aufgespannt ist. Ausgangspunkt bilden die 1920er Jahre in [Name der Stadt], aus denen Erfahrungen mit „demokratischer verfassten Schulen“ (Ämterrotation) gegenüber heute existieren. Interessant ist die Weiterführung des Themas bzw. die abschließende Wertung „aber das ist für mich noch nicht ähm“. Hier bricht Herr Müller ab und ändert die Richtung seiner Ausführung. Hätte er den Satz zu Ende geführt, würde dieser möglicherweise lauten: „aber das ist für mich noch nicht Demokratie oder demokratisch oder eine demokratische Schule“. Dies lässt die Assoziation zu, dass er sich selbst u.U. noch nicht klar über Kennzeichen einer demokratischen Schule ist.

Auf inhaltlich impliziter Ebene verbleibt Herr Müller innerhalb seiner Rolle und Funktion als Schulleiter, um den Kontrast zwischen früher und heute zu exemplifizieren. Bei seinen Ausführungen greift er auf organisationslogisches System- und Erfahrungswissen zurück. So erfährt Schule von heute nun sowohl eine räumliche (*groß*) sowie eine inhaltliche Ausprägung (*komplex*), wodurch „Fachwissen“ und „Personalmanagement“ notwendig werden (*machen muss*). Die normative Setzung macht für Herrn Müller eine demokratische Schule „nicht vorstellbar“. Es folgt eine weitere Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion, bei der das Rollenverständnis Herrn Müllers konkretisiert wird, denn die weiteren Ausführungen sind an



der eigenen Rolle orientiert und werden mittels Personalpronomen „ich“ explizit versprachlicht: „also ich rede jetzt quasi von der (.) Spitze her“. Als Konsequenz aus der hierarchischen Positionierung wird erneut ein Gegenhorizont aufgespannt: „von unten“. Mit anderen Worten: Schule von heute braucht eine entscheidungskompetente Spitze und eine solide, handlungsbereite Basis. Auf impliziter Ebene wird deutlich, dass Herr Müller mittels seiner Rolle und Funktion das gesamte System im Blick hat – von unten nach oben bzw. oben nach unten. Zugleich erfahren demokratische Prozesse eine Personalisierung: Lehrer\*innen, Eltern und Schüler\*innen. Hier **dokumentiert sich** zudem ein organisationslogisches Verständnis mit Blick auf demokratische Prozesse: Die benannten Akteursgruppen „können“ Initiativen bewegen und „Sachverstand“ haben oder sich holen, um Prozesse in Gang zu setzen („fruchtbar“). Der metaphorische Ausdruck „fruchtbar“ deutet Wachstumsprozesse an: etwas fruchtbar machen scheint ein geeignetes Bild zu sein, um Entwickeln und Wachsen von der Wurzel (Basis) an zu verdeutlichen. Dem basisorientierten Wachstum gegenüber wird ein negativer Gegenhorizont aufgespannt: schulische Organisationsstrukturen auf der Organisations- und Verwaltungsebene erschweren demokratische Prozesse. Demokratische Prozesse in heutigen Schulen changieren demnach zwischen normativen Vorgaben und Entscheidungen sowie einem (normativem) Ideal von einer demokratischen Schule, das nicht existieren kann. Während staatliche Schulen Vorgaben erfüllen „müssen“, die einer Demokratisierung entgegenstehen (Staat gegenüber Schule), setzt Herr Müller qua Rolle und Funktion auf kooperative Eigeninitiative auf Seiten der Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Eltern als Basis, die von unten stärkt (Basis gegenüber Spitze).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Es **dokumentiert sich** ein Spannungsfeld zwischen einschränkender System(an)gebundenheit einerseits und basisdemokratischen Handlungsmöglichkeiten andererseits. In diesem aufgespannten Rahmen bewegt sich die auf aneinandergereihten Argumentationsketten basierende Orientierung Herrn Müllers an hierarchischen, organisationslogischen und basisdemokratischen Merkmalen, auf die Demokratisierungsprozesse bezogen werden, die von unten (bottom up) durch Initiativen aus Kreisen der Schüler-, Lehrer- oder Elternschaft heraus angestoßen werden sollen. Demokratisierung von oben (top down) hingegen erscheint dem Schulleiter nicht möglich (Ämterrotation), da Schulorganisation und Verwaltung Entscheidungen treffen und staatliche Vorgaben umsetzen müssen, was einem demokratischen Prozess hemmend entgegensteht. In dem überwiegend generalisierenden Modus der Versprachlichung **dokumentiert sich** zudem eine beobachtende Haltung, die sich an staatlichen Vorgaben und den darauf bezogenen Umsetzungsprozessen auf einer gesellschaftlich bezogenen Metaebene orientiert. Während die erwünschte Handlungsbereitschaft der übrigen Beteiligten auf den Sozialraum der eigenen Schule direkt bezogen konstruiert wird. Festhalten lässt sich zudem, dass die gesamte Passage durch die Negation der Existenz von demokratischen Schulen in einen negativen Horizont gestellt wird. Darauf bezogen **dokumentiert sich** der markante Widerspruch zwischen einem normativ-fiktiven Ideal einer demokratischen Schule und der gelebten Praxis, die durch schulstrukturell bedingte Komplexität, Hierarchieebenen und zu erfüllende Vorgaben gekennzeichnet erscheint.

### 7.1.3 Zusammenfassende Falldarstellung in der Gruppe der Schulleiter

Im Folgenden werden die zuvor dargestellten Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Frau Schmidt		
Themen		
Merkmale von Demokratie	Ideen zu und über Demokratie	Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen
Orientierungsschema		
Beteiligung, Gestaltung und Engagement.	Haltung, gemeinsames Entscheiden, Initiativen aufgreifen und ein gemeinsames Ziel haben.	Aufbau und Nutzung formeller Strukturen, Austausch und Vernetzung.
Orientierungsrahmen		
Orientierung an Aktivität und kontinuierlichen Prozessen zur Gestaltung der Wirklichkeit des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums.	Orientierung an Aktivität und kontinuierlichen Prozessen zur Gestaltung der Wirklichkeit des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums.	Orientierung an der eigenen Person („ich“), an der Gemeinschaft („wir“) und am System. Demokratie verlangt nach einer Vorbildfunktion qua Rolle und ist in der Realität mittels guter Rahmenbedingungen realisierbar.
Orientierungsmuster = Demokratie verlangt Aktivität zur Gestaltung der Wirklichkeit		

Tab. 9: Zusammenfassung Frau Schmidt (eigene Darstellung)

Die Orientierung an Aktivität und kontinuierlichen Prozessen zur Gestaltung der Wirklichkeit des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums zeichnet sich durch die Vorstellung aus, dass Demokratie einen prozesshaften Charakter besitzt und auf das nachhaltige Gestalten einer gemeinsam geteilten Wirklichkeit abzielt (siehe Tab. 11). In diesem Kontext **dokumentiert sich** ein ganzheitlicher Blick von Frau Schmidt, der sich auf das kleine und das große Wirkliche bezieht. In dem so abgesteckten Rahmen kann sich die prozesshaft-kreative Seite einer Demokratie entfalten. Demokratie dokumentiert sich dabei für Frau Schmidt in den aktivitäts-, handlungs- und prozessbetonten Aspekten Beteiligung, Gestaltung und Engagement. Kern der Orientierung bildet zudem die auf Haltung abzielende Vorstellung der Schulleiterin, dass die Wirklichkeit gemeinsam gestaltet und Alleingänge vermieden werden sollten. Die sich darin dokumentierende, normativ aufgeladene Anforderung an Demokratie zeigt sich in einer man-Rahmung, in der sich eine Allgemeingültigkeit ausdrückt. Demokratie verlangt hier abermals die Aktivität möglichst vieler der beteiligten Akteur\*innen. Das Aktive bewegt sich dabei in einem Spannungsbogen zwischen erledigen und gestalten, wobei das gemeinsame Gestalten in einen positiven Horizont rückt, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen „in so einer Bildungsinstitution“. In diesem Zusammenhang erfährt Demokratie eine Personalisierung (Schüler\*innen, Eltern). Auf diese Weise werden allgemeingültige Handlungsmöglichkeiten zu personalisierten Handlungsmöglichkeiten bzw. –absichten im gestaltbaren Raum der Wirklichkeit. Auf diese Weise **dokumentiert sich** noch einmal die Kontrastierung zwischen dem

kleinen und dem großen Wirklichen sowie auch, dass die Schulleiterin bei demokratischen Prozessen das gesamte System im Blick hat, wenn sie von der Bildungsinstitution spricht.

Im Zentrum der näheren Ausdifferenzierung fokussiert sich die Orientierung von Frau Schmidt auf die eigene Person („ich“), auf die Gemeinschaft („wir“) und auf das System. In diesem Kontext verlangt Demokratie demnach nach einer Vorbildfunktion qua Rolle und ist in der Realität mittels guter Rahmenbedingungen realisierbar. Diesen sowie den oben rekonstruierten Anforderungen sieht sich Frau Schmidt selbst gegenüber und wird zugleich von ihnen im schulischen Alltag sowie in ihrem beruflichen Handeln aufgrund ihrer Rolle herausfordert. Die normativ aufgeladene Anforderung sich selbst gegenüber dokumentiert sich in dem Sprechwechsel zwischen ich (Schulleitung), wir (Schulleitung und Lehrpersonen) und sie (die Schüler), das heißt, die Anforderung als Vorbild gegenüber den Schüler\*innen zu fungieren gilt aus Sicht der Schulleiterin sowohl für sie selbst, als auch für die Lehrpersonen der Schule. Ein mit der Rolle verknüpfter Handlungsdruck **dokumentiert sich** in diesem Zusammenhang in dem Widerspruch zwischen entgegennehmen (passiv sein) und selbst initiativ werden (aktiv sein).

Als anzustrebende Handlungsmöglichkeiten werden der Aufbau und das Nutzen formeller Strukturen sowie ein regelmäßiger Austausch und eine Vernetzung angeführt. An dieser Stelle **dokumentiert sich** damit gleichermaßen der Bruch zwischen der Wirklichkeit und der Realität gelebter demokratischer Praxis vor Ort, der deutlich thematisiert wird. In einen positiven Horizont rücken dabei die aufgeführten Aspekte, die sich als gute Rahmenbedingungen erweisen könnten, mittels derer sich Demokratie realisieren ließe. Zugleich wird eine Ressourcenabhängigkeit erkennbar, denn eine weitere Herausforderung für Frau Schmidt ist der Faktor Zeit. In ihrem beruflichen Handeln behält sie den (Über-)Blick auf das gesamte System, dabei verliert sich jedoch die Zeit, sodass „Reibungsverluste“ entstehen. Das sprachliche Bild verdeutlicht dabei das Schwinden von etwas, das zwar noch vorhanden ist, sich jedoch im Zusammenwirken von verschiedenen Faktoren im System und durch die sich daraus ergebende Aufteilung verliert.

Mit Blick auf den rekonstruierten Orientierungsrahmen fällt auf, dass die Schulleiterin aus ihrer Funktion heraus demokratische Abläufe beschreibt, wenngleich sie selbst dabei nicht aktiv in Erscheinung tritt. Ihr Wollen zur Umsetzung hingegen wird ersichtlich und steht im Vordergrund, während sie abwechselnd über ihr eigenes und das mögliche Handeln anderer spricht. Wiederholt treten dabei Objektivierungstendenzen in Erscheinung, die den Äußerungen eine normativ-verallgemeinernde Note verleihen. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor dem Hintergrund der teils normativ aufgeladenen Aktivitätsorientierung zur Gestaltung der gemeinsam geteilten Wirklichkeit sieht sich der Vorbildtypus aufgrund seiner Rolle und Funktion als Vorbild in der Verantwortung, initiativ zu sein. Zwei Komponenten wirken dabei hinderlich auf die real gelebte demokratische Praxis: Es gibt zu wenig Initiativen durch Lehrkräfte und Schulleitung sowie der Faktor Zeit, der in Relation zur Systemgröße eher gering ausfällt. Formale Komponenten (Austausch, Vernetzung, Gremien) von Demokratie hingegen werden als förderliche Rahmenbedingungen verstanden. Dies geschieht im Sinne einer Bottom-up-Funktion, die es ermöglicht, möglichst viele Beteiligte (Schüler\*innen, Eltern) einzubeziehen bzw. zu erreichen.

Herr Müller		
Themen		
Merkmale von Demokratie	Ideen zu und über Demokratie	Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen
Orientierungsschema		
Gleichberechtigung, Gleichheit, Beteiligung, sich einmischen	Eigeninitiative und kommunikatives Handeln. Keine Fremdbestimmung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hierarchiebetone Positionierung der Schulleitungsrolle.</li> <li>- Erwünschte Handlungsbereitschaft der übrigen an Schule beteiligten Akteur*innen.</li> <li>- Notwendige Kompetenzen der Akteur*innen.</li> </ul> Hemmende Faktoren, die sich auf <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Demokratisierungsprozesse auf der Verwaltungs- und Organisationsebene beziehen, da Meinungsvielfalt das Treffen von Entscheidungen erschwert;</li> <li>(b) das Einhalten von behördlichen Vorgaben beziehen.</li> </ul>
Orientierungsrahmen		
Orientierung an selbstbestimmter Aktivität	Orientierung an vorausgesetzter selbstbestimmter Aktivität und an organisationslogischen Merkmalen.	Orientierung an vorausgesetzter, selbstbestimmter Aktivität und an hierarchischen, organisationslogischen und formal regulierenden Merkmalen.
Orientierungsmuster = Demokratie verlangt hierarchisch strukturierte Aktivität		

Tab. 10 Zusammenfassung Herr Müller (eigene Darstellung)

Herr Müller orientiert sich an Aktivität sowie an hierarchischen, organisationslogischen und formal regulierenden Merkmalen, bedingt durch seine Vorstellung, dass Demokratie eine solide Basis benötigt, um die Spitze zu stützen. Demokratiemerkmale dokumentieren sich dabei für Herrn Müller in den aktivitäts-, handlungs- und prozessbetonten Aspekten Gleichberechtigung, Beteiligung und sich einmischen. Demokratie verlangt demnach geradezu die selbstgesteuerte Aktivität der Schüler\*innen, im Sinne erwünschter Mitbestimmung. In diesem Kontext argumentiert Herr Müller aus seiner Position als Schulleiter heraus, die mit einem militärischen Vorgesetzten fiktiv kontrastiert wird, sofern die Schüler\*innen mittels normativer Satzung „in Marsch“ gesetzt werden müssen. Mit anderen Worten: selbstgesteuerte Aktivität wird hier verordneter Mitbestimmung gegenübergestellt. Das Aktive bewegt sich in diesem Rahmen ähnlich wie bei Frau Schmidt zwischen zwei Spannungspolen, die sich aus organisationslogischen Rahmenbedingungen ergeben. Gemeint sind zum einen eine einschränkende System(an)gebundenheit auf der einen Seite und zum anderen die sich

aus basisdemokratischen Strukturen ergebenden Handlungsmöglichkeiten auf der anderen Seite. Während sich Frau Schmidt als Vorbild zum Berechtigen von Beteiligung versteht, im Sinne des Anstoßens sowie auf Austausch, Vernetzung und Gremien baut, fokussiert Herr Müller eine konsequente Selbststeuerung durch Initiativen und Sachverstand aus der Basis heraus. Hierzu kann festgehalten werden, dass sich der Vermittlungstypus durch eine markante Orientierung an professionellen Kompetenzen und fachlichen Qualifikationen auszeichnet.

Im Zentrum der näheren Ausdifferenzierung fokussiert sich die Orientierung von Herrn Müller sodann deutlich auf die hierarchischen und organisationslogischen Rahmenbedingungen. Dabei wird die eigene Person aufgrund ihrer Rolle und Funktion an die Spitze gestellt. Mit Blick auf den rekonstruierten Orientierungsrahmen fällt hier auf, dass Herr Müller aus seiner Funktion heraus demokratische Abläufe beschreibt, wenngleich er dabei selbst nicht als aktiver Akteur in Erscheinung tritt. Sein Wollen zur Umsetzung hingegen wird genau wie bei Frau Schmidt ersichtlich und steht im Vordergrund, während er über das mögliche Handeln anderer (Schüler\*innen und Eltern) spricht. Normativ gerahmt verbleibt die anzustrebende Handlungsmöglichkeit eben dieser „Basis“, da sie als Gegenpol zur Spitze konstruiert wird. An dieser Stelle **dokumentiert sich** ähnlich wie bei Frau Schmidt nun gleichermaßen der Bruch zwischen der Wirklichkeit und der Realität gelebter demokratischer Praxis vor Ort, der deutlich thematisiert wird. Während nämlich die wachstumsbezogenen („fruchtbar“) Handlungsmöglichkeiten der Basis in einen positiven Horizont gestellt werden, rücken die Handlungsmöglichkeiten der schulischen Verwaltung und Organisation in einen negativen Horizont, weil zu treffende Entscheidungen und gesetzliche Vorgaben demokratischen Prozessen entgegenstehen. Diese beiden Komponenten wirken sich hinderlich aus und werden, so das Fazit von Herrn Müller, „nicht unbedingt äh begierig aufgenommen“. Mit anderen Worten: Die Basis kann und sollte, die Spitze kann nicht anders und muss. Es **dokumentiert sich** an dieser Stelle ein weiterer Blick auf das gesamte System mit ausgeprägter Tendenz zur normativen Satzung (muss/müssen), die sich auf das Pflichterfüllen als oberstes Organ der Schulleitung bezieht.

### 7.2 Interviews mit Herrn Meier und Frau Schulz

Der Verbindungslehrer *Herr Meier* ist zum Zeitpunkt der Erhebung des auslaufenden Jahres 2012 bereits seit zwei Jahren (inklusive seines Referendariats) an jener Schule tätig. Zu seinen Unterrichtsfächern zählen Philosophie, Geschichte, Theater und Sport. Ferner hat Herr Meier die Fachleitung für das Fach PGW inne und versteht sich als *Verbindungsglied* zwischen Schülerschaft, Kollegium und Schulleitung.

*Frau Schulz* ist seit zweieinhalb Jahren an jener Schule tätig und arbeitet seit eineinhalb Jahren als Verbindungslehrerin. Sie unterrichtet das Fach PGW vorwiegend in der Klassenstufe neun sowie in der Oberstufe und gelegentlich auch in der fünften Klasse.

### 7.2.1 Individuelle Orientierungen in der Gruppe der Lehrer\*innen

#### Merkmale von Demokratie

Herr Meier (L\_02): Merkmale von Demokratie

- 50        *„(7 Sekunden) Also spontan habe ich an Deutschland gedacht äh als*  
51        *nächstes ist mir ähm Weimar eingefallen. also das ist der Blick des*  
52        *Historikers. dann ist mir mir äh Griechenland eingefallen also Antike. und*  
53        *wenn ich daran denke dann doch so die die die beste*  
54        *aller möglichen Regierungsformen.“*

Auf die Aufforderung, woran er denkt, wenn er das Wort „Demokratie“ hört, reagiert Herr Meier mit einer 7sekündigen Pause, was darauf hindeuten könnte, dass die Frage nicht erwartet wurde und ihn zunächst einmal ins Nachdenken versetzt. Schließlich wird im Modus der aufzählenden Beschreibung gewantwortet. Es folgen rudimentäre Ausführungen, die mit dem Adverb „also“ eingeleitet werden. Konkret ausformuliert werden die Ausführungen im weiteren Diskussionsverlauf nicht. Auffällig an der Passage ist daher im Besonderen, dass geographische Chiffren verwedet werden und kein Bezug zu demokratischer Aktivität expliziert wird. Interessant erscheint auch die abschließende Formulierung: „die beste aller möglichen Regierungsformen“. Die Äußerung gleicht einer Leerformel. Ferner verbleibt Herr Meier bei seinen Ausführungen während der gesamten Passage im aktiven Ich-personalen Sprachduktus, was eine Verallgemeinerung ausschließen lässt. Darin zeigt sich nach Sicht von Herrn Meier der subjektivierte „Blick des Historikers“.

Auf impliziter Ebene wird an erster Stelle Deutschland genannt („also spontan habe ich an Deutschland gedacht“). Es folgen Weimar und das Griechenland der Antike. Perspektivisch eingegrenzt, verbleibt auf diese Weise der Referenzrahmen für das Demokratieverständnis im europäischen Raum und wechselt zwischen drei unterschiedlichen temporären Räumen: Gegenwart, nähere Vergangenheit und Antike. Hierin deutet sich ein Standortbezug an, der zwischen Deutschland und Griechenland aufgespannt wird. Hinzu kommt eine Aspekthaftigkeit, die sich in dem historisch orientierten Blick des Lehrers zeigt („also das ist der Blick des Historikers“). Mit eben diesem Blick entfaltet Herr Meier sein Verständnis von Demokratie, das auf diese Weise einen historischen Bezug aufweist. Die gegenwärtige Demokratie erscheint dabei als Ergebnis historisch gewachsener Strukturen und Entwicklungen, die ihren Ausgangspunkt in der griechischen Antike genommen haben.

Auf expliziter Ebene wird Demokratie als Terminus ohne nähere Merkmalsausprägung in einen überaus positiven Horizont gestellt, der sich abschließend in dem genannten Superlativ („beste“) sowie der Verabsolutierung („aller möglichen“) zeigt: „(...) die beste aller möglichen Regierungsformen“. Es deutet sich darin eine normativ-wertende Satzung an, die ebenso gut als konkludierende Leerformel stehen kann, da sie nicht näher ausdifferenziert wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Im Diskursverlauf deutet sich eine Orientierung an historischen Bezügen und normativen Satzungen an. Der Blick Herrn Meiers als „Historiker“

richtet sich auf historische Bezüge von Demokratie. Das Griechenland der Antike deutet sich als Ausgangspunkt an sowie im weiteren Diskursverlauf die Weimarer Republik (1920er Jahre) und die gegenwärtige Bundesrepublik Deutschland. Demokratie als Form der Herrschaft zeigt im Kontext der Ausführungen als Ergebnis einer historischen Entwicklung, während das antike Griechenland als ideales Bild erscheint, um als Ausgangsbasis für Ideen zu und über Demokratie zu fungieren. Die Ausführung schließt mit einer normativen Satzung, was als Konklusion aus des historischen Rückblicks gelesen werden kann, da sich die fiktive Kontrastierung auf alle Regierungsformen bezieht, denen gegenüber Demokratie in einen überaus positiven Horizont gerückt wird und als die „beste“ erscheint. Der normative Vergleich steht jedoch abschließend als Leerformel da, weil die Äußerung nicht näher spezifiziert wird.

*Frau Schneider (L\_03): Merkmale von Demokratie*

52        „Also ich denke an an Transparenz an äh Mitsprache (.) an Miteinander an  
53        äh Gleichberechtigung (.) ähm (---) ja das würd' ich so sagen, das äh  
54        (I: **Mhm.**) so was mich so in meinem Alltag begleitet,  
55        das wär' das ja“.

Auf die Aufforderung, woran sie denkt, wenn sie das Wort „Demokratie“ hört, reagiert Frau Schulz zunächst mit einer Nachfrage bezogen auf den perspektivischen Raum: Schule oder allgemein. Es folgt ein zügiges, rudimentäres Antwortverhalten im Modus der Beschreibung. Aufgezählt werden substantivierte formale Beteiligungs- und Sozialformen sowie der knappe Einstieg in eine Ausführung, die mittels abschließender Konklusion eingeleitet wird.

Im Diskursverlauf zeigt sich sodann auf inhaltlicher Ebene, dass sich Frau Schulz an kommunikativen, aktiven und sozialen Merkmalen orientiert, die auf expliziter Ebene auf Werte („Gleichberechtigung“, „Transparenz“) und Tätigkeiten („Mitsprache“, „Miteinander“) bezogen werden. In der Merkmalsaufzählung deutet sich so an, wohin sich die Orientierung weiter entwickeln könnte: zu sozialen Haltungen („Miteinander“ und „Gleichberechtigung“) und kommunikativen Handlungen („Transparenz“ und „Mitsprache“), die Frau Schulz bereits in „meinem Alltag“ begleiten – was sich ebenfalls auf sprachlicher Ebene zeigt, da Frau Schulz durchgehend im Ich-personalen Modus beschreibt. Es deutet sich zudem in den Ausführungen ein positiver Horizont an, der zwischen Basisvoraussetzungen changiert, die einerseits die Gemeinschaft formal strukturieren („Gleichberechtigung“ und „Transparenz“) und andererseits aktive Tätigkeiten, die eine Gemeinschaft zusammenhält und reproduziert („Miteinander“ und „Gleichberechtigung“). Fiktiv kontrastieren lassen sich sowohl aktive und ein passive Handlungsmerkmale, als auch soziale Merkmale: Miteinander versus Gegeneinander.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: In einem aufgespannten Rahmen aus Aktivität und Sozialität bewegt sich die Ausführung von Frau Schulz, die auf diese Weise an aktiven und sozialen Merkmalen von Demokratie orientiert ist, die ihren „Alltag“ strukturieren. Die Äußerungen deuten persönliche Präferenzen an, was sich in dem Ich-personalen Sprachmodus zeigt.

### 7.2.2 Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses und Wahrnehmung demokratischer Prozesse

#### Ideen zu und über Demokratie

Herr Meier (L\_02): Ideen zu und über Demokratie

- 55     **Interviewerin: Kannst du mir ein Beispiel nennen in dem sich deiner**  
56     **Meinung nach Demokratie zeigt? (.) Also so (--) auf Schule bezogen oder**  
57     **allgemein. Wie du willst.“**  
58     Herr Meier: (---) Hm (10 Sekunden) also auf Schule bezogen ganz  
59     klar [Lachen]: Lehrerkonferenzen. ich bin jetzt erst seit zwei Jahren  
60     dabei und mein erster Eindruck war eben an dieser Schule hier, wo  
61     wo eben sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass dass äh sehr viele  
62     Beiträge kommen oder dass sich die Lehrer engagieren aber auch  
63     äußern Kritik äußern, dass dass – ich hab es mal vor einiger Zeit  
64     so einen basisdemokratischer Haufen genannt – ja also er ist und ähm  
65     das war, das fand ich ganz fantastisch, dass auch die Schulleitung so  
66     viel (.) mit (.) Redeberechtigung so den Lehrern einräumt  
67     [Person kommt in den Raum] und [V. zur Person: Interview ja]  
68     und (--) ähm das hat mich irgendwie ganz fasziniert, dass ich ich hatte  
69     manchmal den Eindruck das bremst irgendwie den den die  
70     Entwicklung von Schule 140 Lehrer 140 Ansichten manchmal und das kann  
71     dann schon sehr zäh sein. ich glaube auch, dass da ein  
72     unheimlich großer Wert drin steckt, der eben hm einfach auch eine  
73     Qualität von Schule ausmacht und auch von Arbeits- äh Lust ja oder Lust  
74     am Arbeitsplatz, so wie auf den auf das man nicht verzichten kann (.) ähm  
75     im größeren Rahmen ist einfach, also ich denke wir wir sind in  
76     einem sehr liberalen Land inzwischen ja und auch sicherlich  
77     aus Geschichte gelernt und ich (.) bin froh hier aufzuwachsen  
78     und so viel Freiheiten zu genießen wie ich sie genießen  
79     kann also das nehme ich auch für mich mir ja  
80     also ich habe nicht den Anspruch dass äh jetzt alle dem  
81     zustimmen würden.

In der ausgewählten Passage werden Ideen zu und über demokratische Prozesse mittels dichter, elaborierender Beschreibung im Modus der Exemplifizierung konstruiert. Die Ausführungen verbleiben durchgehend im Ich-personalen Sprachmodus, wodurch sich eine persönliche und einschätzende Perspektive auf Strukturen andeutet. Nach 10sekündiger Pause startet Herr Meier mit seinen Ausführungen.

Auf impliziter Ebene zeigen sich demokratische Prozesse in enger Verbindung mit schulischen Abläufen und basieren auf Kommunikation sowie der (erwünschten) Handlungsbereitschaft von Lehrkräften, auf die „viel Wert“ gelegt wird. Die schulischen Abläufe werden auf diese Handlungsbereitschaft bezogen, mittels weiterer Ausführungen stark hervorgehoben und in



einen überaus positiven, buchstäblich fantastischen, Horizont gestellt: „das fand ich ganz fantastisch“. Der Blick des Lehrers richtet sich dabei auf von oben (von der Schulleitung) erwünschte basisdemokratische Gremienarbeit, die einhergeht mit der Gewährung von „Redeberechtigung“ nach unten, das heißt von hierarchisch übergeordneter Position: „das fand ich ganz fantastisch dass auch die Schulleitung so viel (.) mit (.) Redeberechtigung so den Lehrern einräumt“. Das Einräumen von Redeberechtigung verbleibt im positiven Horizont, da die an der Schule tätigen Lehrkräfte etwas beitragen, sich engagieren und Kritik äußern. Zugleich eröffnet sich damit ein fiktiver Gegenhorizont, der sich auf das nicht-Einräumen von Redeberechtigung bezieht. Die Schüler\*innen bleiben in der gesamten Passage unerwähnt.

Auf sprachlicher Ebene sind die Formulierungen durchgehend im Aktiv. Das „Wert legen“ hingegen steht im Passiv. Mit anderen Worten: Die Redebeteiligung der Lehrkräfte ist unbedingt wünschenswert. Auf impliziter Ebene erfährt das Fantastische schließlich einen Bruch: Die anwesende Menge der an der Schule tätigen Lehrkräfte sowie ihr kommunikatives Handeln auf den Lehrerkonferenzen werden in Relation zu ihrer Meinungsvielfalt im Kontext der Aushandlungsprozesse gestellt. In dem konstruierten Ungleichgewicht äußert sich für den Lehrer ein markanter Widerspruch, der sich auf das Fantastische der gewährten Redefreiheit und die demokratischen Prozesse in der Realität im Raum der Wirklichkeit bezieht. Da nämlich zeigt sich, dass Meinungsvielfalt „zäh“ sein kann. Es deutet sich somit an, dass zu viele Menschen mit zu vielen Meinungen („140 Lehrer 140 Ansichten“) als hemmender Faktor in Verbindung mit Schulentwicklungs- und basisdemokratischen Prozessen wirken. Mit anderen Worten: Demokratie, das heißt Kommunikation, „bremst“. Der Bezug zum Bremsen zeigt sich hier als ideales Bild, um eine Wirkkraft sowie einen Widerstand zu beschreiben. Etwas, das zuvor noch in Fahrt war, wird von außen gebremst oder bremst aus sich selbst heraus und kommt vor einem Widerstand zum stehen.

In einen positiven Horizont rücken demokratische Prozesse hingegen dann, wenn sie sich auf die Arbeitsbedingungen vor Ort auswirken. In diesem Zusammenhang werden demokratische Aspekte als „Wert“ konstruiert, die die „Lust am Arbeiten“ bzw. die „Arbeitslust“ steigern (können). Der Blick Herrn Meiers verweilt dabei auf der gewährten Redefreiheit, die die Qualität von Schule ausmacht und zur normativen, weil messbaren Größe wird, auf die „man nicht verzichten kann“. Zugleich erfährt das Einräumen von Redefreiheit eine sinnlich-erfahrbare Note, die die sachliche Ebene verlässt und sich auf die emotionale Ebene auswirkt, wenn vom Lustempfinden die Rede ist: „Arbeits- äh Lust ja oder Lust am Arbeitsplatz“. Implizit werden so rationale und emotionale Aspekte von demokratischen Prozessen miteinander in Relation gesetzt und in einem Spannungsbogen gestellt, dessen jeweilige Endpunkte Motivation und Enthusiasmus gegenüber Lustlosigkeit und Trägheit („zäh“) markieren. Resümierend lässt sich festhalten, „Arbeitslust“ und „Qualität von Arbeit“ stehen für Herrn Meier in enger Verbindung mit den eingeräumten basisdemokratischen, kommunikativen, unterstützenden und solidarischen Handlungsmöglichkeiten sowie der Berechtigung zum Reden, die als unverzichtbar konstruiert werden. Anders ausgedrückt könnte es daher auch heißen, dass Beteiligung von der Schulleitung erwünscht ist und aus diesem Grund funktional ausgeführt wird, sich jedoch konträr zum eigenen, normativ-historisch rekonstruierten Demokratieverständnis verhält. Demokratische Aushandlungsprozesse sind demnach nicht nur „fantastisch“, sondern auch „zäh“.

Einen weiteren Bezugspunkt markiert gegen Ende des Diskursverlaufs der gesamtgesellschaftliche Kontext. Hier sieht sich Herr Meier in einem „liberalen Land“ verortet, wodurch ein weiterer Raum eröffnet wird. Der Blick geht dabei von innen (aus dem Land heraus) nach außen und nicht umgekehrt. Der subjektive Blick des Lehrers bezieht sich bei den darauf bezogenen Äußerungen auf historische Ereignisse, wodurch ein chronologischer Raum eröffnet wird: „sicherlich aus Geschichte gelernt“ (Z. 78-79). Aus dem Inneren des Landes auf die Ereignisse im eigenen Land zurückblickend, wird hier vorausgesetzt („sicherlich“), aus der Geschichte gelernt zu haben. Raum und Zeit werden auf diese Weise als sich linear entwickelnde Komponenten konstruiert, die zugleich aber auch einen begrenzenden Rahmen bilden. Ausgangspunkt markiert das Vergangene, also die Geschichte, aus der rückblickend gelernt wurde. Vergangene Ereignisse dienen als Wegbereiter für zukünftige Entwicklungsschritte, die wiederum für das Lernen notwendig sind.

Aus dieser Innenperspektive heraus konstruiert der Lehrer auf sprachlicher Ebene schließlich einen positiv konnotierten weiteren Bezugspunkt für sein Demokratieverständnis, der sich auf die eigene Person und das Aufwachsen bezieht. Noch einmal orientiert er sich dabei an etwas Sinnlich-erfahrbarem, das zugleich auf emotional konnotiert ist: „ich (.) bin froh hier aufzuwachsen und so viel Freiheiten zu genießen“. Freude wird empfunden über das Aufwachsen in einem liberalen Land sowie über den damit verbundenen Genuss von Freiheiten, den sich Herr Meier zuspricht, ohne den Anspruch zu erheben, dass alle seiner These zustimmen müssen. Deutlich treten an dieser Stelle die nicht näher spezifizierten Freiheiten hervor, die zum Prinzip von Demokratie konstruiert werden, weil sie als unverzichtbar erscheinen. Genuss und Freiheit werden auf diese Weise zugleich in einen fiktiven Kontrast zu Unfreiheit und Leiden gestellt, während sich der Sprecher am Spürbaren orientiert. Anders ausgedrückt: Was gefühlt wird, findet statt, ist erlebbar und damit zugleich real.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Räumlich bezieht sich Herr Meier zunächst direkt auf den Erfahrungsraum Schule, der im Kontext der Passage eine starke Akzentuierung erfährt und in einen positiv konnotierten Horizont gestellt wird. In diesem Horizont markieren insbesondere die Schulleitung und die an der Schule tätigen Lehrer\*innen personale Bezugsgrößen. Orientiert wird sich schließlich an der von oben eingeräumten kommunikativen Aktivität auf Basis von normativen Satzungen und historischen Bezügen, um Demokratie emotional und sinnlich zu erfahren. Auf diese Orientierung bezogen werden schulinterne Abläufe überaus positiv konnotiert („fantastisch“), worunter die erwünschte basisdemokratische Gremienarbeit der Lehrkräfte auf den Lehrerkonferenzen fällt, die auf solidarisches, aktives und kommunikatives Handeln abzielt und damit (emotionale und sinnlich) erfahrbar ist. Die Schüler\*innen bleiben jedoch in den Ausführungen des Lehrers von diesen Prozessen unberücksichtigt. Die Lehrerkonferenz als zweiter eröffneter Raum im Erfahrungsraum Schule (erster Raum) tritt nun als eine Art Polis in Erscheinung, d.h. als Raum, in dem sich Gleiche unter Gleichen (Lehrkräfte untereinander) gemäß dem historischen Vorbild der griechischen Antike zum gemeinsamen Austausch treffen (140 Lehrer/140 Meinungen). Wird das Einräumen von Redeberechtigung zunächst noch in einen überaus positiven Horizont gestellt, erfährt es im nächsten Moment jedoch einen Bruch, da die aus den Konferenzen resultierende Meinungsvielfalt als hemmend auf Schulentwicklungsprozesse angesehen wird. „Arbeitslust“ und „Qualität von Arbeit“ stehen für Herr Meier in enger Verbindung mit den

eingräumten basisdemokratischen Prozessen sowie der Berechtigung zum Reden, die ihm als unverzichtbar erscheinen und ebenfalls eine normativ gesetzte und positive Bewertung erhalten. Im gesamtgesellschaftlichen Kontext sieht sich Herr Meier zudem in einem liberalen Land (dritter Raum) verortet, das aus geschichtlichen Umständen gelernt hat. Auf diese Weise findet die Orientierung an historischen Bezügen und normativen Satzungen erneut Bestätigung, da sich Herr Meier bei seinen Ausführungen auf historisch begründbare Lern- und Entwicklungsprozesse bezieht. In allen drei eröffneten Räumen (Schule, Lehrerkonferenz und Deutschland) werden demokratische Prozesse in einen positiven Horizont gestellt.

Frau Schulz (L\_03): Ideen zu und über Demokratie

- 56 **Interviewerin: Können Sie mir ein Beispiel schildern in dem sich Ihrer**  
57 **Meinung nach Demokratie zeigt?**  
58 *Frau Schulz: (--) Hier also ich ich [abgebrochen] also auch wieder auf*  
59 *die Schule bezogen also zum Beispiel ähm (--) ich arbeite ja*  
60 *mit dem Schulsprecherteam zusammen (I: Mhm.) und in dem nich'*  
61 *mit dem aktuellen aber mit dem davor hab' ich ähm ein*  
62 *Schülerfeedback also ein wir haben das*  
63 *Schülerunterrichtsfeedbackverfahren entwickelt und ähm das also erst mal*  
64 *dieser Prozess dieser Arbeitsprozess war sehr demokratisch also wir haben*  
65 *das äh äh ich als Lehrerin dann noch eine Abteilungsleitung und dann zwei*  
66 *Schüler zusammen entwickelt und auch in der Durchführung ähm haben*  
67 *wir uns sehr an den Schüler orientiert und ich glaube das is' so ja so ein*  
68 *Basisfeld, was sich hier eröffnet haben.*

Auf die Aufforderung, ein Beispiel für demokratische Prozesse zu schildern, folgt eine zum Teil rudimentäre Beschreibung im Modus der Exemplifizierung, bei der sich Frau Schulz auf den Erfahrungsraum Schule bezieht. Die Lehrerin reagiert zunächst mit einem abwägenden Antwortverhalten. Es deutet sich auf expliziter Ebene eine kurzfristige Unsicherheit an, ob sie auf Schule bezogen oder allgemein oder auf sich selbst bezogen antworten soll. Frau Schulz entscheidet sich für den Erfahrungsraum Schule und beschreibt rückblickend die Zusammenarbeit mit dem Schulsprecherteam der eigenen Schule beim Entwickeln eines Schülerfeedbacks. Die Beschreibung verbleibt während der gesamten Ausführung auf den Arbeitsalltag von Frau Schulz in ihrer jetzigen Schule bezogen. Mittels weiterer Ausführungen, die mit dem Adverb „also“ eingeleitet werden, werden die Themenfelder entfaltet („Arbeit mit dem Schulsprecherteam“, Arbeit am „Schülerunterrichtsfeedbackverfahren“, „Arbeitsteilung“). Es deuten sich auf impliziter Ebene kommunikative, unterstützende und gleichberechtigte Prozesse an, die auf Aktivität beruhen und, so die Konklusion von Frau Schulz, ein „Basisfeld“ eröffnet haben, im Sinne eines prozesshaften Ursache-Wirkungsprinzips. Der zurückliegende „Arbeitsprozess“ fand zwischen unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen statt und wird rückblickend als „demokratisch“ eingeschätzt. Bei der Rückschau auf den als „demokratisch“ angesehenen Prozess orientiert sich Frau Schulz an Funktionen- und Rollenschemata („ich als Lehrerin“, „Abteilungsleiterin“, „zwei Schüler“) sowie an gleichberechtigten Handlungen und sozialen Interaktionen zwischen den teilnehmenden Schüler\*innen und Lehrer\*innen („wir

haben uns sehr an den Schülern orientiert“). Beim Sprechakt zeigt sich an dieser Stelle eine Ich-Rahmung. Frau Schulz eröffnet mit „ich arbeite“, elaboriert ihr Beispiel mit „wir haben“ und schließt ihre Ausführung mit einem einschätzenden „ich glaube“. Es deutet sich hierin eine Perspektive auf unterrichtliche und schulische Prozesse an, die auf offene zwischenmenschliche Handlungen und Aktionen bzw. Interaktionen abzielt („Schülerunterrichtsfeedbackverfahren“, „Schülerorientierung“). Die gewählte Passage schließt auf expliziter Ebene mit einer Konklusion im Modus der (Aus-)Formulierung einer Orientierung bzw. Proposition, die sich auf das Eröffnen eines Raumes bezieht: einen Raum der Möglichkeiten („Basisfeld“). Das Feld als sprachliches Bild scheint geeignet, um Weite und Fruchtbarkeit anzudeuten. Mit anderen Worten: Man erntet, was man sät. Der eröffnete Raum lässt sich zwischen zwei miteinander kontrastierenden Polen aufspannen: weit und unbegrenzt gegenüber eng und begrenzt. Das „Basisfeld“ wird in einen positiven Horizont gestellt, denn sowohl die „Arbeitsteilung“, das heißt das rollenbezogene Interagieren der Personengruppen bei der Zusammenarbeit und das erarbeitete Produkt werden als „demokratisch“ und „schülerorientiert“ verstanden, worauf weitere Prozesse aufgebaut werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Frau Schulz verbindet bei der näheren Ausdifferenzierung ihres Demokratieverständnisses demokratische Prozesse mit dem gleichberechtigten und rollenbasierten Interagieren von unterschiedlichen Personengruppen an der Schule, um ein Produkt für die Evaluation von Unterricht aus Schülersicht gemeinsam zu erstellen. Bei der Exemplifizierung zeigt sich, dass sich Frau Schulz an aktiven, offenen, pädagogischen und sozialen Merkmalen von demokratischen Prozessen orientiert. Dies **dokumentiert sich** in dem Wunsch nach Transparenz durch das entwickelte „Schülerunterrichtsfeedbackverfahren“, dem Willen trotz unterschiedlicher Rollen und Funktionen („ich als Lehrerin“) eine gleichberechtigte Arbeitsgemeinschaft („wir“) zu bilden sowie dem Glauben daran, einen Raum der Möglichkeiten („Basisfeld“) eröffnet zu haben. Im Kontext ihrer Ausführungen tritt Frau Schulz dabei selbst als aktiv Handelnde in ihrer Rolle als Pädagogin in Aktion (Ich-Rahmung). Aus dieser Position heraus beschreibt sie rückblickend Prozessabläufe aus der wir-Perspektive, die als offen-demokratisch angesehen werden und zugleich pädagogisch-sozial orientiert waren.

### **Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen**

Herr Meier (L\_02): förderliche und hinderliche Strukturen

- 89     **Interviewerin: Was sind denn dann deiner Meinung nach Kennzeichen**  
90     **einer demokratischen Schule?**  
91     *Herr Meier: (--)* Das letztlich alle Teile äh die die das Leben von  
92     *der Schulgemeinschaft mitbestimmen ähm (.) gleiches Mitspracherecht*  
93     *(.) wenn auch nicht äh gleich Mitbestimmungsrecht also das*  
94     *gleiche Bestimmungsrecht haben Unterschied liegt darin dass in*  
95     *jedem Fall alle gehört werden müssen Eltern ähm Schüler Lehrer und äh*  
96     *nicht pädagogisches Personal. äh gibt es eigentlich sonst*  
97     *noch was? natürlich kommt auch die Behörde. ja also das ist*  
98     *glaube ich immer noch auch so so ein Arm den man mit einberechnen*  
99     *muss (.) und (--)* ähm warum aber nicht Mitbestimmung ich (.) d e n k e

100 *dass die Vorschläge die von Schülern kommen das ist auch meine*  
101 *Erfahrung aus der SV nicht immer so wichtig sind für das Fortbestehen*  
102 *einer Schule wie andere Punkte, wenn allerdings die ähm das gleiche*  
103 *Mitbestimmungsrecht hätten wie dann äh die Kollegen oder auch die*  
104 *Schulleitung, ich glaube, dann würde das ein zäher Prozess werden und*  
105 *dann würde manchmal die Prioritäten äh an anderen Stellen gesetzt*  
106 *werden. da da nehme ich auch zu das das das das Recht zu der Erfahrung*  
107 *in Anspruch dass da noch letztlich die die das Endrecht steht irgendwie*  
108 *doch die Entscheidung zu treffen das ist letztlich auch die*  
109 *Aufgabe von Verantwortung.*

In der vorliegenden Passage bildet der Erfahrungsraum Schule einen zentralen Bezugspunkt bei der Beschreibung im Modus der Exemplifizierung. Die darin interagierenden Akteur\*innen (Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern, Schüler\*innen, nicht-pädagogisches Personal und Behörde) werden explizit thematisiert und erfahren eine starke Akzentuierung, die sich auf die Differenzierung von Mitspracherecht und Mitbestimmungsrecht bezieht. Zunächst werden dabei auf der sprachlichen Ebene die Verhältnisse der „Teile“ untereinander bestimmt. Dabei erfährt die Gruppe der Schüler\*innen eine Abgrenzung zu den Lehrer\*innen und der Schulleitung hinsichtlich der daran anschließenden Differenzierung zwischen Mitbestimmung und Mitsprache: „warum aber nicht Mitbestimmung“. Das Recht der Schüler\*innen bzw. Schülervertreter\*innen auf Mitbestimmung wird eingegrenzt und in einen negativen Horizont gestellt, weil ihre Vorschläge zur Entwicklung von Schule nicht beitragen: „ich (.) d e n k e dass die Vorschläge die von Schülern kommen das ist auch meine Erfahrung aus der SV nicht immer so wichtig sind für das Fortbestehen einer Schule wie andere Punkte“. Der sich bereits andeutende hierarchiebetonte Differenzierungsaspekt erfährt im Kontext der Passage einen elementaren Stellenwert.

Auf den Differenzierungsaspekt bezogen zeigt sich auf impliziter Ebene, dass der Blick des Lehrers im Rahmen von demokratischen Prozessen auf die gleichberechtigte Handlungsmacht der Lehrer\*innen gerichtet ist. Die Handlungsmacht der Lehrkräfte wird jedoch in einen fiktiven Kontrast zur Handlungssohnmacht der Schüler\*innen gestellt. Auf die Differenzierung bezogen deutet sich an, dass Herr Meier das, was er von der Schulleitung her kennt, nämlich das Erteilen von Redeberechtigung, einseitig reproduziert: Herr Meier differenziert und gewährt den Schüler\*innen das Recht mitzusprechen, nicht aber mitzubestimmen („da nehme ich auch zu das das das das Recht zu der Erfahrung in Anspruch dass da noch letztlich die die das Endrecht steht irgendwie doch die Entscheidung zu treffen“). Anders ausgedrückt: Das selbstbestimmte Handeln der Schüler\*innen ist nicht so wichtig für das Fortbestehen der Schule, auch wenn es sinnvoll ist, dass die Schüler\*innen mitsprechen.

Der sich zeigende Widerspruch bezieht sich implizit somit auf das Gewähren von Rechten von hierarchisch übergeordneter Stelle, da von Herrn Meier in diesem Zusammenhang die staatliche Organisation nach außen (Behörde) und Prozesse nach innen (schulisches Personal) fiktiv kontrastiert werden. Das heißt, die Verhältnisse der „Teile“ untereinander werden bestimmt, im Sinne der Organisationslogik und Funktion von Schule. Dabei markiert die Existenz der Schule gegenüber dem normativ-historischen Ideal von Demokratie einen zentralen Bezugspunkt, der das normativ-historische begründete Demokratieverständnis in

einen sich widersprechenden, negativen Gegenhorizont stellt. Denn hierarchisch an der eigenen Erfahrung orientiert, im Sinne eines asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses, werden Entscheidungen getroffen, weil „das [ist] letztlich auch die Aufgabe von Verantwortung“ ist. Das normativ-historisch orientierte Demokratieideal Herrn Meiers erfährt somit dort einen Bruch, wo das Funktionieren von Schule mit Angst um den Arbeitsplatz, im Sinne des Fortbestehens und der Stabilität von Schule, belegt ist. Der latent angelegte Widerspruch zwischen Schulorganisation bzw. -entwicklung und normativ-historischem Demokratieideal lässt somit Kräfte wirken, die wiederum im Widerspruch zum gewünschten Ideal einer Demokratie stehen. Diesen Widerspruch löst der Lehrer auf der sprachlichen Ebene einseitig auf, indem er die Redeberechtigung den Schüler\*innen gewährt bzw. nicht immer gewährt. Die eigene Erfahrung qua Rolle und Funktion legitimiert in letzter Instanz die Beschränkung des Mitbestimmungsrechts und das Treffen der Entscheidungen (Z. „das Recht zu der Erfahrung, Z. 108). Auf diese Weise changieren implizit Übergriff und Anleitung bzw. Begleiten der Schüler\*innen im im angedeuteten Handeln von Herrn Meier. Die abschließende Konklusion basiert erneut auf einem normativen Verweis, der sich auf die Verantwortung bezieht, die auf sprachlicher Ebene ebenfalls als Legitimationsgrundlage für das Berechtigen der Schüler\*innen zur Mitsprache, nicht aber zur Mitbestimmung herangezogen wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Mitbestimmung ja, aber bitte nicht für alle „Teile“, weil sonst Prozesse „zäh“ verlaufen. Das heißt, das einseitige Reproduzieren der erteilten Berechtigung durch die Schulleitung zum Reden und das darauf bezogene, subjektiv zugesprochene Recht Herrn Meiers, die eigene, ebenfalls subjektiv begründete Erfahrung, in Anspruch zu nehmen, im Sinne des endgültigen Rechts, nimmt den Schüler\*innen das Recht auf Mitbestimmung. Es **dokumentiert sich** auf das qua Erfahrung bezogene Differenzieren und Gewähren von Mitsprache und -bestimmungsrechten eine subjektiv konstruierte, kausale Verkettung von Freiheit und Zwang, die sich an eine hierarchische- und somit führungsabhängige Vorstellung von Demokratie orientiert, da Herr Müller am Ende ja „irgendwie doch“ entscheidet. Die abschließende Konklusion konkretisiert den Widerspruch, da eine Entscheidung getroffen werden muss. Unklar bleibt, wo die Verantwortung beginnt und wo sie endet, und auch, welche Verantwortung gemeint ist. Diffus bleibt ebenso, welche Vorschläge von den Schüler\*innen kommen, die dazu führen, dass „Prioritäten an anderen Stellen gesetzt werden“.

*Frau Schulz (L\_03): förderliche und hinderliche Strukturen*

- 102 **Interviewerin: Wie sollte Ihrer Meinung nach eine demokratische Schule**  
 103 **aussehen?**  
 104 *Frau Schulz: Also eine demokratische Str- [abgebrochen] äh Schule*  
 105 *sollte die die Strukturen die Gremien transparent machen. also das*  
 106 *fällt mir immer auf, dass die Schüler zu wenig wissen (I: Mhm.)*  
 107 *ähm über ihre Partizipationsmöglichkeiten und Rechte überhaupt*  
 108 *also auch über ihre Rechte generell (I: Mhm.) ähm (.), darüber*  
 109 *an wen wenden sie sich womit wie wie viel Mitspracherecht haben sie*  
 110 *eigentlich als Schüler wo haben sie Mitspracherecht ähm vieles*  
 111 *geht so an ihnen vorbei. also es [abgebrochen] äh sie bekommen*

112        *nich' so viel mit und dabei hab' ich doch das Gefühl, dass ihnen*  
 113        *dann auch viel verloren geht und viel Interesse verloren geht auch*  
 114        *weil sie so denken. sie kommen hierhin machen ihren*  
 115        *Unterricht mit aber dass sie viel mehr Möglichkeiten zur Beteiligung haben*  
 116        *das ähm fehlt mir 'n bisschen also das wär' für mich ideal dass die dass*  
 117        *diese Strukturen allen Schülern klar sind und allen Schülern zugänglich*  
 118        *sind (I: Mhm.) das wär' gut.*

Die Passage zeichnet sich durch eine dichte Erzählung im Modus der aus. Zwar wird durch den propositionalen Gehalt der direkten Frage ein neues Thema angeführt, worauf Frau Schulz mit einer transponierenden Antwort reagiert, die den bereits aufgeworfenen Orientierungsgehalt der vorhergehenden Passagen in ihrem Grundgerüst mitnimmt und mit einem neuen Thema vernetzt sowie dieses (ebenso normativ mit „sollte“) einleitet. Elaborierend beschrieben, im Modus der Argumentation, werden Gründe aufgeführt, die dafür sprechen, dass Schulen Strukturen und Gremien öffnen („transparent machen“) und „zugänglich“ machen sollten. Auffällig ist hier die Wahl der Passiv-Setzung: „Schule sollte“. Frau Schulz weicht an dieser Stelle von der sonst im ich-personalen Modus gehaltenen Beschreibung ab. Schule als Kollektiv gedacht, d.h. als Erfahrungsraum und als System bestehend aus Strukturen, „sollte“ eben jene formalen Strukturen („Gremien“) „transparent“ machen. Implizit deutet sich an, dass Frau Schulz auf Systemebene denkt, die sie in der Verantwortung sieht. Offen bleibt, was passiert, wenn die Lehrer\*innen im System nicht handeln.

Mit einer sich auf diese Verantwortung beziehenden Ausführungen, die durch das Adverb „also“ eingeleitet wird, wird auf expliziter Ebene schließlich ein negativer Gegenhorizont aufgespannt („dass die Schüler zu wenig wissen“), auf dem die Weiterführung der Thematik aufgebaut ist. Es deutet sich in diesem Zusammenhang im weiteren Diskursverlauf an, dass sich das Nicht-Wissen der Schüler\*innen auf mangelnde Kenntnisse über Handlungsmöglichkeiten und handlungslegitimierende Rechte bezieht, was zu einem von Frau Schulz subjektiv wahrgenommenen („hab' ich doch das Gefühl“) Interessensverlust an Schule und Unterricht führt. Mit anderen Worten: Wer viel weiß, der verliert auch nicht das Interesse an Unterricht und Schule. Implizit deutet sich an, dass sich Frau Schulz auch weiterhin auf die Schüler\*innen bezieht und diese ins Zentrum ihrer Ausführungen stellt. Auch wenn Frau Schulz in dieser Passage nicht mehr als aktiv Handelnde in Erscheinung tritt, richtet sich ihr Fokus nun aus einer wahrnehmenden Metaebene heraus auch weiterhin auf pädagogische, soziale und offene Aspekte, die den Erfahrungsraum Schule und Unterricht berühren. Denn gerade dort bekommen die Schüler\*innen „nich' so viel mit“. Daraus schließt Frau Schulz, dass ihnen „viel verloren“ und „viel Interesse verloren“ geht. Es zeigt sich ein Reibungsverlust, der sich explizit durch das häufige Verwenden des Zahlworts „viel“ ausgedrückt, denn es gibt „viel mehr Möglichkeiten zur Beteiligung“. Es wird in dieser Passage nicht deutlich, wer die Verantwortung für das Nicht-Wissen der Schüler\*innen trägt. Auch werden hierfür keine Ursachen genannt. Die Passage endet mit einer abschließenden Konklusion der aufgeworfenen Ansichten und Beobachtungen, die im Konjunktiv formuliert ist, weil es die Unterstützung für die Forderungen (noch) nicht gibt: „das wär' gut.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in Verbindung mit dem eingangs aufgespannten negativen Horizont, der sich auf die Unkenntnis der Schüler\*innen bezieht, („dass die Schüler zu wenig wissen) eine Orientierung an Pflichten und (strukturellen) Voraussetzungen auf Seiten der Schule und Rechten sowie (Handlungs-)Möglichkeiten auf Seiten der Schüler\*innen andeutet, die (noch) nicht in ausgewogener Balance zueinanderstehen. Die Orientierung zielt in diesem Zusammenhang implizit auf das Wissen der Schüler\*innen über administrative Vorgaben und organisationslogische Strukturen ab, die deutlich intensiver genutzt werden und ebenso hinderlich wie förderlich sein könnten. Ferner **dokumentiert sich**, dass sich Frau Schulz bei der Elaboration auf das formale Recht auf Mitsprache bezieht, im Sinne von Handlungsmöglichkeiten. Sich auf die Möglichkeiten berufend, fordert Frau Schulz das öffnen, verstehen („klar sind) und „zugänglich“ machen formaler Strukturen an Schulen („Partizipationsmöglichkeiten“, „Rechte überhaupt“, „Rechte generell“, „Mitspracherecht“), um Interessensverlusten („viel Interesse verloren“) vorzubeugen. Unerwähnt bleiben methodisch-didaktische Aspekte, die sich auf Lehr- und Lernprozesse beziehen. Das heißt, die Lehrerin spricht nicht über die Art und Weise, wie die Schüler\*innen ihr Wissen über die beiden benannten Punkte aufbauen können bzw. sollen, da die unterrichtliche Ebene unerwähnt bleibt. Im Fokus steht die Gremienarbeit.

### 7.2.3 Zusammenfassende Falldarstellung in der Gruppe der Lehrer\*innen

Im Folgenden werden die zuvor dargestellten Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Herr Meier		
Themen		
Merkmale von Demokratie	Ideen zu und über Demokratie	Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen
Orientierungsschema		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Historische Bezüge und normative Satzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formal-basisdemokratische Strukturen</li> <li>Das Erteilen von Redeberechtigung</li> <li>Zähe Prozesse durch Meinungsvielfalt. Wert/Schulqualität</li> <li>Normative Satzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Differenzierung zwischen Mitsprechen/Mitentscheiden, Entscheidung qua Erfahrung</li> </ul>
Orientierungsrahmen		
<p>Orientierung an normativen Satzungen und historischen Bezügen. Demokratie ist normativ und historisch gewachsen. Demokratie verlangt nach normativ-</p>	<p>Orientierung an von oben eingeräumter kommunikativer Aktivität auf Basis von normativen Satzungen und historischen Bezügen. Demokratie verlangt nach kommunikativer/ basisdemokratischer Aktivität und ist hierarchisch strukturiert</p>	<p>Orientierung an normativen Satzungen (Erfahrung). Demokratie ist hierarchisch strukturiert.</p>



historisch begründbaren Entwicklungsschritten.	(Nutzung formeller Strukturen).	
<b>Orientierungsmuster = Demokratie verlangt nach berechtigter und normativ begründeter Aktivität.</b>		

Tab. 11: Zusammenfassung Herr Meier (eigene Darstellung)

Herr Meier orientiert sich an einer normativ begründeten Berechtigung zum Reden. Die Orientierung zeichnet sich durch die Vorstellung aus, dass Demokratie einen hierarchisch strukturierten, normativ orientierten und historisch begründbaren prozesshaften Charakter besitzt und auf das basisdemokratisch ausgerichtete Gestalten eines Lebensraums durch kommunikative Aktivität abzielt, das von oben eingeräumt wird. Der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum (Schule) **dokumentiert sich** in diesem Zusammenhang als eine Art Polis, in der gleichberechtigte Mitglieder\*innen kommunikativ aktiv werden, wobei die Teilnahme auf die Hierarchieebene der Lehrkräfte begrenzt wird. Gleichsam dokumentiert sich darin der an hierarchischen Strukturen und normativen Satzungen orientierte Blick des Lehrers, der sich auf das Ideal einer demokratisch ausgerichteten Regierungsform bezieht, jedoch im Widerspruch zur gelebten Praxis an der Schule steht, da die explizit erwünschte und erteilte Redeberechtigung eine Meinungsvielfalt erzeugt, die sich bremsend auf Schulqualität- und -entwicklung auswirken kann. Dies gilt sowohl auf der Ebene der Lehrkräfte, wie auf Seiten der Schüler\*innen, wobei der Lehrer an dieser Stelle die top-down erteilte Redeberechtigung einseitig reproduziert und erfahrungsorientiert Entscheidungen trifft bzw. begründet. Als anzustrebende Handlungsmöglichkeit wird der Nutzen formeller (basisdemokratischer) Strukturen angeführt. Darauf bezogen **dokumentiert sich** gleichermaßen der Bruch zwischen dem Ideal und der Realität gelebter demokratischer Praxis vor Ort, der indirekt (sprachlich nicht explizit) thematisiert wird. In einen positiven Horizont rückt dabei die basisdemokratisch ausgerichtete Plattform der Lehrerkonferenz. Zugleich dokumentiert sich auf die Konferenz bezogen ein Widerspruch, der sich auf die Meinungsvielfalt bezieht. Diese zeigt sich als eine Herausforderung für den Lehrer, die als „zäh“ empfunden wird. In seinem beruflichen Handeln behält er sich daher das Entscheiden gegenüber Schüler\*innen qua Rolle und Erfahrung vor und verortet dies als normative Pflicht zur Übernahme von Verantwortung.

Zum Kern der Orientierung zählt ferner die auf Erfahrung abzielende Vorstellung des Lehrers, dass der Erfahrungsraum mittels basisdemokratischer Abstimmungsprozesse gemeinsam gestaltet werden sollte. Die sich darin dokumentierende normativ aufgeladene Anforderung an Demokratie zeigt sich im ich-personalen Sprechakt, der eine subjektive Perspektive auf die Prozessabläufe ausdrückt. Demokratie verlangt hier abermals die Aktivität möglichst vieler der beteiligten Akteur\*innen, ist dabei aber zugleich hierarchisch strukturiert. Das Aktive verbleibt aus Seiten der Lehrpersonen, wobei das gemeinsame Gestalten in einen positiven, allgemeingültigen Horizont rückt, um Schulentwicklung voran zu treiben und so die Qualität von Schule zu sichern. In diesem Zusammenhang erfährt Demokratie eine auf Erfahrung abzielende Einschränkung, die sich auf eine Differenzierung zwischen Mitsprache und Mitbestimmung bezieht. So werden die Handlungsmöglichkeiten der Schüler\*innen gegenüber den Lehrer\*innen beschnitten im gestaltbaren Erfahrungsraum Schule. Auf diese Weise **dokumentiert sich** eine hierarchiebetone, asymmetrische Differenzierung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die einseitig reproduziert wird durch das Erteilen der

Redeberechtigung in einem top-down-Prozess zu Gunsten der Entwicklung von Schule. Im Zentrum des dritten Orientierungsrahmens steht somit die normative Anforderung des Lehrers, die ihn im schulischen Alltag sowie in seinem beruflichen Handeln qua Rolle herausfordert. Die normativ aufgeladene Anforderung sich selbst und der eigenen Erfahrung gegenüber **dokumentiert sich** in dem subjektiv orientierten Sprechakt, das heißt, die Anforderung als erfahrene Autorität gegenüber den Schüler\*innen zu fungieren gilt aus Sicht des Lehrers als verantwortungsbewusstes Handeln im Sinne des Erteilens von Redeberechtigung. Die mit der Übernahme von Verantwortung verknüpfte Erfahrung **dokumentiert sich** in diesem Kontext in der Differenzierung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen. Mit Blick auf den rekonstruierten Orientierungsrahmen fällt auf, dass der Lehrer aus seiner Rolle als erfahrene und verantwortungsbewusste Lehrperson heraus demokratische Prozessabläufe beschreibt, wenngleich er erst dann als aktiver Akteur in Erscheinung tritt, wenn es um das Entscheiden qua Erfahrung sowie das einseitig reproduzierte Erteilen von Redeberechtigung gegenüber den Schüler\*innen geht. Sein Wollen zur Umsetzung demokratischer Prozesse wird in seiner Faszination gegenüber den formell ausgerichteten, basisdemokratischen Strukturen sowie dem historisch begründeten Ideal von Demokratie als Regierungsform ersichtlich und steht im Vordergrund, während er über seine Vorstellungen und das mögliche Handeln anderer spricht. Wiederholt treten dabei historisch orientierte Objektivierungstendenzen in Erscheinung, die den subjektiv-verallgemeinernden Äußerungen eine normative Note verleihen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor dem Hintergrund der teils normativ aufgeladenen Aktivitätsorientierung zur Gestaltung des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums Schule, sieht sich der Lehrer qua Rolle und Funktion als Führungsperson in der Verantwortung, erfahrungsbedingt (für die Schüler\*innen) zu entscheiden. Zwei Komponenten wirken hinderlich (bremsend) auf die real gelebte demokratische Praxis gegenüber dem historisch begründeten Demokratieideal einer Regierungsform: Die Meinungsvielfalt der Lehrkräfte auf den Lehrerkonferenzen sowie das Mitentscheiden von Schüler\*innen. Beide Faktoren werden als Grund für die Differenzierung zwischen Mitsprechen und Mitentscheiden angeführt. Formal-basisdemokratisch organisierte Komponenten (Austausch, Gremien) von Demokratie hingegen werden als überaus förderliche Rahmenbedingungen verstanden, im Sinne einer Bottom-up-Funktion, die es ermöglicht, möglichst viele Beteiligte (Schüler\*innen, Lehrer\*innen Eltern und die Behörde) in den Meinungsbildungsprozess zur Sicherung der Qualität von Schule einzubeziehen.

Frau Schulz		
Themen		
Merkmale von Demokratie	Ideen zu und über Demokratie	Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen
Orientierungsschema		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz</li> <li>• Mitsprache</li> <li>• Miteinander</li> <li>• Gleich-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit mit dem Schulsprecherteam</li> <li>• Gemeinsame Ausarbeitung eines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz und Zugänglichkeit von Gremienarbeit und Strukturen</li> </ul>

berechtigung <ul style="list-style-type: none"> <li>Was mich im Alltag begleitet</li> </ul>	Schülerfeedbacks <ul style="list-style-type: none"> <li>Demokratische Arbeitsprozesse an der Schule</li> <li>Gleichberechtigte Rollenverteilung.</li> <li>Schülerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unwissenheit der Schüler*innen über Partizipationsmöglichkeiten, Rechte und Ansprechpartner/innen sowie</li> <li>Mitspracherechte – wo, wie und wann</li> <li>Hemmende Faktoren: Interessensverlust durch Uninformiertheit</li> </ul>
<b>Orientierungsrahmen</b>		
Orientierung an aktiven und sozialen Merkmalen:  Demokratie verlangt Aktivität und Öffnung.	Orientierung an aktiven, pädagogischen und sozialen Merkmalen:  Demokratie verlangt Öffnung und gleichberechtigte Aktivität zur Gestaltung des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums Schule und des Unterrichts.	Orientierung an aktiven, pädagogischen und sozialen Merkmalen:  Demokratie verlangt Aktivität, Rechte und Pflichten sowie Öffnung.
<b>Orientierungsmuster = Demokratie verlangt gleichberechtigte und transparente Aktivität</b>		

Tab. 12: Zusammenfassung Frau Schulz (eigene Darstellung)

Es **dokumentiert sich** ein Demokratieverständnis, das an gleichberechtigter und transparenter Aktivität orientiert ist (siehe Tab. 14). An diesem Anspruch an Demokratie ist das pädagogische und professionelle Handeln in der alltäglichen Handlungsebene von Schule und Unterricht ausgerichtet, während Frau Schulz als aktiv Handelnde auftritt. Die Rollenorientierung ist von Gleichberechtigung geprägt, um einerseits vorhandene Strukturen zu nutzen, und andererseits, um neue Strukturen im Rahmen von demokratischen Prozessen aufzubauen.

Es zeigt sich, dass Frau Schulz aus ihrer Rolle als Pädagogin und Lehrerin heraus auf schulische, unterrichtliche und demokratische Prozesse blickt und diese in Relation zueinander stellt sowie die Schüler\*innen dabei ins Zentrum ihrer Betrachtung hebt. Im Zusammenhang mit den Schüler\*innen dokumentiert sich eine Orientierung an Rechten und Pflichten sowie zu schaffenden strukturellen Voraussetzungen auf Seiten der Schule. Gegenüber der wahrgenommenen Uninformiertheit der Schüler\*innen wird die Schule in einen negativen Horizont gestellt, weil diese zu wenig Transparenz bietet. An dieser Stelle knüpft das pädagogische Handeln von Frau Schulz an, um eine Basis für weitere demokratische Prozesse zu schaffen. Mit anderen Worten: Gremien, Rechte sowie kommunikative Maßnahmen sollen von den Schüler\*innen genutzt werden, um Schule und Unterricht nicht nur funktional, sondern auch als kreativ und selbstaktiv mitgestaltbar zu erleben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor dem Hintergrund einer pädagogisch und sozial orientierten Aktivitätsorientierung zur Gestaltung des alltäglichen Erfahrungsraums Schule, sieht sich Frau Schulz qua Rolle und Funktion als Pädagogin in der Verantwortung, die Schüler\*innen bei der Einbindung ins Schulleben zu unterstützen. Zwei Komponenten wirken hinderlich auf die real gelebte demokratische Praxis: Mangelnde Transparenz an der Schule und die daraus resultierende Uninformiertheit der Schüler\*innen über ihre

Handlungsmöglichkeiten (Rechte und Pflichten). Beide Faktoren werden als Grundbedingung für die Einbindung der Schüler\*innen in die schulische Handlungsebene angeführt sowie als förderliche Rahmenbedingung verstanden. Hier sieht sich Frau Schulz vor die Herausforderung in ihrem alltäglichen professionellen Handeln gestellt, eine prozesshaft orientierte Handlungsbasis zu schaffen, während sie selbst als aktiv handelnd in Erscheinung tritt.

### 7.3 Gruppendiskussionen mit Laura und Lara sowie Lars, Lena und Lennard

*Laura und Lara*, zwei Mitglieder der Schülervvertretung wurden Ende des Jahrs 2012 befragt. Laura und Lara verstehen sich in ihrer Funktion als Bindeglied zwischen Schülerschaft und Schulleitung. Sie wurden zum zweiten Mal gewählt und haben gemeinsam eine Ausbildung im Bereich Schüler-Schüler-Moderation gemacht, um ihren Mitschüler\*innen Aufgabe und Funktion des Klassensprechers und der Schülervvertretung zu erklären (SV\_02, Zeile 1-18).

*Lars, Lena und Lennard* wurden in ihrer Funktion als neu gewählte Mitglieder der Schülervvertretung befragt. Die drei Schüler besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die Oberstufe (SV\_03, Zeile 1-109).

#### 7.3.1 Orientierungen in der Gruppe der Schüler\*innen

##### Merkmale von Demokratie

Lara und Laura (SV\_02): Merkmale von Demokratie

82      *Lara: (--)* [lachen] (.) *Wie würden wir ihm Demokr- [lachen] Demokratie*  
83      *erklären ä h m ich würde s a g e n wir würden Demokratie so erklären dass*  
84      *wir glaub' ich erst mal das Prinzip der Schule erklären würden wie das*  
85      *aufgebaut is' dass wir halt eine große Schulleitung haben die sich um den*  
86      *ganzen Kram kümmern die Schule präsentieren dass wir die Lehrer haben*  
87      *die verschiedenen Lehrer und dann halt die Schüler obwohl die Schüler*  
88      *natürlich an vorderster Stelle stehen weil das ja die Mehrheit is' is' ja*  
89      *einfach wirklich die Mehrheit wie wir ja schon gesagt haben 1500 Schüler*  
90      *(Laura: Genau.) [...]*

95      *Lara: Äh genau und äh wie würden wir Demokratie erklären also ich würde*  
96      *generell so anfangen dass ich sage auch an unserer Schule dass wir doch*  
97      *schon eine sehr demokratische Schule sind weil die Lehrer doch schon*  
98      *versuchen auf unsere Wünsche einzugehen wir haben nich' umsonst dies*  
99      *äh wie nennt sich das "Tut-Unterricht" oder auch in der Oberstufe (Laura:*  
100      *Seminar.) "Seminarunterricht" wo wir halt wirklich mit den Lehrern reden*  
101      *unsere Wünsche äußern.[...]*

107      *Laura: Ja da wären auch die Ausschüsse dann (?) im Schülerrat wo alle*  
108      *Klassensprecher die da (Lara: Genau.) jetzt als Klassen gewählt sind*  
109      *zusammenkommen und ähm zusammen entscheiden über Dinge wir*  
110      *haben auch ähm entschieden ob wir jetzt zum Beispiel unseren neuen*

111 *Schulleiter möchten obwohl wir eigentlich gar keine Stimme oder gar keine*  
 112 *Berechtigung dafür haben als Schüler aber es wurde mit aufgenommen*  
 113 *von den Lehrern und dann ausgewertet ne (Lara: Ja genau.) und*  
 114 *einbezogen und ich denke mal wir würden dem dem Außerirdischen dann*  
 115 *Demokratie so erklären (.) wir sind wir sind eine Gruppe wir haben*  
 116 *verschiedene Funktionen alle und äh das geht von unten nach oben das*  
 117 *bedeutet oben sitzt dann letztendlich [abgebrochen] man wählt immer*  
 118 *Personen die seine Meinung vertreten und oben kommt das dann an (Lara:*  
 119 *Ja.) und dann sitzen die zusammen und vertreten die Meinung und das*  
 120 *sind wir ja mehr oder weniger auch wir sind ja eigentlich auch gewählt*  
 121 *worden um halt die Meinung der Schüler oder die Wünsche der Schüler*  
 122 *zu vertreten (.) was natürlich dann auch nich' so ganz*  
 123 *geklappt hat weil von den Schülern dann irgendwie nich' so*  
 124 *viel kam wie wir uns erwartet erwartet (Lara: Ja.) erwünscht hatten*  
 125 *(Lara: Ja.).*

Lara beginnt nach längerer Pause und Verzögerungslauten als erste auf die Frage zu antworten. Um eine Antwort zu finden, greift die Schülerin die Frage noch einmal sinnierend auf und nutzt die Wiederholung der Fragestellung als Denkpause. Es folgt eine dichte Beschreibung im Modus der Erläuterung. Die sprachlichen Ausführungen sind durchgehend im Konjunktiv eins formuliert. Es zeigt sich ein Wechsel zwischen ich-personalen Modus („ich würde sagen“) und „wir“ (die Schüler\*innen). Den generalisierenden Modus der Äußerungen hält die Schülerin während der gesamten Passage aufrecht.

Es zeigt sich auf expliziter Ebene, dass sich Lara direkt auf den Erfahrungsraum Schule bezieht, was durch die Frage konkret impliziert wurde, wodurch der Erfahrungsraum Schule als Rahmung fungiert: „wir würden Demokratie so erklären dass wir glaub' ich erst mal das Prinzip der Schule erklären würden“. Der generalisierende Modus der Versprachlichung lässt die Assoziation zu, dass es sich entweder um ihre Schule handelt oder um Schule allgemein. Der Terminus *Prinzip* deutet auf einen Grundsatz hin, im Sinne einer festen Regel, der handlungsbestimmende Wirkung zugesprochen wird, die allgemeingültig ist und auf einer Gesetzmäßigkeit beruht, d.h. zur Norm bzw. Rahmung werden kann. Mit anderen Worten: Das „Prinzip der Schule“ ist fest reguliert und unumstößlich. Man kann sich daran orientieren, es fungiert als Norm, deshalb lässt sich Demokratie daran sehr gut erklären. Auf inhaltlicher Ebene zeigt sich an dieser Stelle ein Gleichsetzen von schulischer und politisch-gesellschaftlicher bzw. demokratischer Organisiertheit. Das heißt, schulische Strukturen werden mit staatlichen bzw. gesellschaftlich-politischen Strukturen gleichgesetzt. Auf die Analogie zwischen Schule und Staat bezogen wird im nächsten Schritt der strukturelle Aufbau von Schule elaboriert, der Lara zufolge hierarchisch organisiert ist: „große Schulleitung“, „verschiedene Lehrer“ und „halt die Schüler“. Auf die Aufgaben und Funktionen der genannten einzelnen Akteursgruppen bezogen (Schulleitung: *die sich um den ganzen Kram kümmern die Schule präsentieren*), deutet sich auf impliziter Ebene eine starke Akzentuierung der schulischen Hierarchie-Ebenen an. Es zeigt sich eine kausale Verknüpfung, auf die entsprechende Ausführungen aufgebaut werden, um das „Prinzip der Schule“ vertiefend zu elaborieren („dass wir doch schon eine sehr demokratische Schule sind weil“). Schulische und politisch-gesellschaftliche Struktur-Ebenen werden auf diese Weise durchgehend in Bezug gesetzt und verglichen. Es deutet sich darauf bezogen an, dass Laras Demokratieverständnis an

der Organisationslogik von Schule sowie den (internen) schulischen Hierarchien eingebettet ist. Denn implizit zeigt sich auch, dass Lara in Verbindung mit demokratischen Prozessen schulische Antinomien, die sich insbesondere auf die dem System inhärenten Macht- und Hierarchie-Verhältnisse beziehen, erkennt und wahrnimmt, sie aber im Sprechakt nicht konkret reflektiert, sondern vielmehr sich selbst in den Strukturen hinnehmend interagierend und reproduzierend darstellt. Dies zeigt sich auf der sprachlichen Ebene im Besonderen dann, wenn sich die Schülervertreterin im Rahmen ihrer Argumentation auf die mengenmäßige Mehrheit der Schüler\*innen bezieht: „wirklich die Mehrheit“, „1500 Schüler“. Die mengenmäßige „Mehrheit“ der Schüler\*innen wird jedoch in einen widersprüchlichen („obwohl“) Kontrast zur Schulleitung und den Lehrer\*innen gestellt („obwohl die Schüler natürlich an vorderster Stelle stehen“). Mit anderen Worten: Das Gefälle ist wahrnehmbar, aber nicht aufhebbar.

Es deutet sich durch den Sprachwechsel zwischen „ich“ und „wir“ ferner an, dass die Schülervertreterin qua ihrer Rolle und Funktion stellvertretend für alle anderen Schüler\*innen der Schule spricht. Dies lässt ebenfalls die Assoziation zu, dass die hierarchischen Ebenen zwar erkannt, aber weiterhin reproduziert werden, wodurch die Schülervertreterin aus ihrer Rolle heraus auf demokratische Prozesse blickt. Des Weiteren deutet sich auf impliziter Ebene ein Fokus auf einen kommunikativen Meinungs Austausch an, im Sinne von Interessen und deren Berücksichtigung, was sich in der Möglichkeit des Äußerns von Wünschen zeigt. Das Wunschäußern wird mit Blick auf die unterrichtliche Ebene reflektiert („Seminarunterricht“), weil dort die Kommunikation zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen „wirklich“ stattfinden kann. Kontrastiert werden an dieser Stelle fiktiv das demokratische Ideal und die Realität der gelebten Praxis, in der gleichgestellte Kommunikation nicht immer möglich ist, sondern nur unter bestimmten Rahmenbedingungen, nämlich im Unterricht, wenn „wirklich“ mit den Lehrer\*innen gesprochen werden kann.

Laura schließt an Laras Ausführungen an. Es zeigt sich auf impliziter Ebene, dass Lauras Fokus auf Aktivität durch Gremienarbeit gerichtet ist sowie den damit in Verbindung stehenden schulischen Funktionen, die sie im Kontext der Passage weiter ausführt („*wir sind eine Gruppe wir haben verschiedene Funktionen*“). Die hierarchiebasierten Funktionen spielen für beide Schüler\*innen eine große Rolle (Lara bestätigt die Aussage) und werden in einen positiven Horizont gestellt, der sich insbesondere auf das Dazu-berechtigt-Werden bzw. sein, bezieht, überhaupt eine Stimme abgeben zu dürfen. Die sich auf das „Berechtigt-sein“ konstruierte Perspektive geht von den Lehrer\*innen aus und ist von unten nach oben organisiert: „das geht von unten nach oben“. In diesem, von den Schüler\*innen eröffneten Spannungsbogen, findet das Vertreten von Meinungen und Wünschen statt, das heißt Meinungen und Wünsche werden von unten nach oben vertreten.

Auf der sprachlichen Ebene zeigt auch bei Laura der Fokus auf schulische Hierarchie-Ebenen, denen eine starke Rolle zugesprochen wird. Im generalisierenden Modus der Versprachlichung werden die Funktionen einer repräsentativen Demokratie der politisch-gesellschaftlichen Ebene auf die demokratischen Prozesse innerhalb der Schule in Bezug zueinander gesetzt: „wir sind eine Gruppe wir haben verschiedene Funktionen alle und äh das geht von unten nach oben“. Die beiden Ebenen (schulische und gesellschaftlich-politische) verlaufen im Sprechakt nicht mehr parallel, sondern werden als stilistisches Mittel des Vergleichs miteinander

verwoben. Dabei erfährt das Rollenverständnis (die Funktionen) einen Bruch, denn die Funktionen innerhalb der Gremienarbeit werden in einen positiven Horizont gegenüber der generellen Beteiligung bzw. zum Engagement der anderen Schüler\*innen gestellt („weil von den Schülern dann irgendwie nich' so viel kam wie wir uns erwartet erwartet (...) erwünscht hatten“). Es deutet sich an, dass Lauras Demokratieverständnis im Spannungsbogen zwischen Erwartung und Wunsch changiert. Sowohl das Äußern von Wünschen nimmt eine zentrale Rolle ein sowie auch das Erwünschte und Erwartbare werden sprachlich hervorgehoben. Im Diskursverlauf werden darauf bezugnehmend temporäre Räume eröffnet, die sich auf gegenwärtige und vergangene Erfahrungen beziehen, die mit demokratischen Prozessen im Erfahrungsraum Schule in Verbindung gebracht werden: *„was natürlich dann auch nich' so ganz geklappt hat weil von den Schülern dann irgendwie nich' so viel kam wie wir uns erwartet erwartet“*. Fiktiv kontrastierend stehen zwei Erfahrungen einander gegenüber: Positiv konnotiert sind die Erfahrungen mit den Lehrer\*innen, die versuchen, auf die Schülerwünsche „einzugehen“. Negativ konnotiert hingegen zeigen sich vergangene Erfahrungen mit der generellen Schülerbeteiligung, die sich der Erwartung entsprechend, „nich' so viel“ eingebracht haben. Die Erwartung des Nicht-Beteiligens steht dabei im widersprüchlichen Kontrast zum generellen Wunsch bzw. der Beteiligungserwartung. Als hinderliche Bedingung im Rahmen von demokratischen Prozessen zeigt sich die mangelnde Beteiligung der Schüler\*innen, die die eigentliche Mehrheit darstellen. Die mangelnde Beteiligung der SchülerInnen steht kontrastierend den Versuchen auf Seiten der Lehrer\*innen gegenüber, die Schülerwünsche zumindest ansatzweise zu erfüllen – was als förderliche Bedingung konstruiert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, es zeigt sich ein Konflikt, der sich auf Bedingungen bzw. Ursachen bezieht, die förderlich bzw. hinderlich sind (Engagement der Lehrer\*innen gegenüber Engagement der Schüler\*innen) sowie das generelle Wahrnehmen der schulischen Organisationslogik und der unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen mit Blick auf die (Aus-)Wirkung auf demokratische Prozesse an der Schule, worunter die mengenmäßige Mehrzahl der Schüler\*innen, ihre Interessen sowie deren Berücksichtigung und das zur kommunikativen Teilhabe Berechtig-Werden fallen. In diesem Zusammenhang zeigt sich im Diskursverlauf eine Orientierung an einer formal regulierten Rahmung und an hierarchischen Strukturen (Organisationslogik von Schule). Der Blick der beiden Schülerinnen aus ihrer Rolle als Schülervertreterinnen heraus, richtet sich direkt auf Schule sowie auf das formal geregelte und hierarchisch strukturierte „Prinzip von Schule“, das mit Demokratie gleichgesetzt wird. Mit anderen Worten: Die schulische Organisationslogik **dokumentiert sich** als direkte und unmittelbare Ausgangsbasis. Demokratie erscheint im Kontext der Ausführungen der Schülerinnen als Ergebnis von klar geregelten, kommunikativen Bottom-up-Prozessen, bei denen Meinungsvertreter gewählt werden und „oben“ die Meinung vertreten. Das „Prinzip der Schule“ dokumentiert sich dabei zudem als ideales Bild, im Sinne einer Fokussierungsmetapher, um als Ausgangsbasis für das Demokratieverständnis zu fungieren, denn es bezieht sich auf unterschiedliche Akteursgruppen und ihre dem entsprechenden Rollen und Funktionen.

Lars, Lena und Lennard (SV\_03): Merkmale von Demokratie

- 92 Lennard: Äh wie würde man Demokratie erklären ähm (?) Demokratie, das  
93 ist ein Prinzip, wo man möglichst alle glücklich machen möchte und allen  
94 das Gefühl geben möchte, dass sie vertreten sind, äh allerdings nicht nur  
95 das Gefühl geben, sondern wirklich das auch tun (--) und dabei hat  
96 man dann, ich sag' jetzt mal, vier Personen, und diese vier Personen oder  
97 diese vier Aliens äh nee ein ein Alien guckt sich diese vier Personen  
98 an so und jetzt sagt man nun ähm wer von euch möchte 'n  
99 Keks und wer von euch möchte Kuchen so äh (.) diese vier Personen dürfen  
100 aber nur eins von beiden haben so und in dem Moment  
101 wo der größte Vorteil der für die Gruppe da drinne liegt (.) ähm (.) dass (.)  
102 sie a) oder b) äh kriegen würde man danach gehen sprich wenn ich drei  
103 Personen glücklich machen kann oder eine unglücklich  
104 machen kann dann nehm' ich lieber die Option als dass ich zwei  
105 unglücklich mach' und zwei unglücklich mach' oder drei unglücklich mach'  
106 und eine glücklich mach' es geht also dadrum möglichst  
107 dafür zu sorgen die Schülerschaft zufriedenzustellen und zwar in dem  
108 größten Maße und ähm genau das sollte der Alien dann hoffentlich  
109 [Lachen] verstehen irgendwie.
- 110 **(Zeile 116) Interviewerin: Okay (---)**
- 111 Lars: Ja und äh Demokratie is' ja eigentlich auch so ziemlich  
112 Gleichberechtigung und wir stellen uns jetzt auch nich' gerade höher als  
113 die sondern wir sagen halt ja kommt wir vertreten euch zwar aber wir sind  
114 nich' (.) höhergestellt als ihr das heißt (.) ähm  
115 [weitergeführt von Lennard].
- 116 Lennard: Wir spielen die Eulen sozusagen für die (Lars: Ja.) Schülerschaft  
117 also die können zu uns kommen und sagen das und das ist los und dann  
118 gehen wir von dem Punkt A wo wir gerade standen und gehört  
119 haben das und das ist los zum Punkt B dem Schulleiter oder wem auch  
120 immer und sagen das und das ist los und in dem Moment sind  
121 wir nicht äh aus Eigeninitiative oder aus im Grund [abgebrochen] (.) äh  
122 oder aus'm Vorteil für uns dahin gegangen sondern haben  
123 sozusagen die Eule gespielt haben diesen Schüler nun vor der Schulleitung  
124 vertreten.
- 125 Lena: (---) Ja (--) hab' ich nichts hinzuzufügen

Im Folgenden geht es um das Demokratieverständnis sowie das darauf bezogene innerschulische Handeln der beteiligten Personengruppen im Kontext von demokratischen Prozessen. Lennard beginnt nach längerer Pause und Verzögerungslauten als erster auf die Frage zu antworten. Um eine Antwort zu finden, greift der Schüler die Frage noch einmal auf und nutzt die Wiederholung der Fragestellung als Denkpause. Es folgt eine dichte Beschreibung im Modus der Exemplifizierung. Die sprachlichen Ausführungen sind durchgehend entpersonalisiert und generalisierend formuliert. Es zeigt sich ein Wechsel



zwischen man („würde man“) und „ich“ (wenn ich). Mit anderen Worten: Demokratie ist etwas, mit dem glücklich gemacht wird. Der Vorgang des Herstellens von Glück erfolgt von außen. Dem Herstellungsprozess gegenüber erscheint der Schüler distanziert („man“). Erst im Beispiel, das der Schüler anführt, greift er auf das persönliche Fürwort „ich“ zurück.

Den generalisierenden Modus der Äußerungen hält der Schüler während der gesamten Passage aufrecht. Es zeigt sich auf expliziter Ebene, dass sich Lennard nicht sofort auf den Erfahrungsraum Schule bezieht, was durch die Frage konkret impliziert wurde, wodurch der Erfahrungsraum Schule als Rahmung fungiert: „Demokratie das ist ein Prinzip wo man möglichst alle glücklich machen möchte“. Der Terminus *Prinzip* deutet auf einen Grundsatz hin, im Sinne einer festen Regel, der handlungsbestimmende Wirkung zugesprochen wird, die allgemeingültig ist und auf einer Gesetzmäßigkeit beruht, d.h. zur Norm bzw. Rahmung werden kann. Mit anderen Worten: Das „Prinzip“ ist fest reguliert und unumstößlich. Man kann sich daran orientieren, es fungiert als Norm, deshalb lässt sich Demokratie daran sehr gut erklären. Auf inhaltlicher Ebene zeigt sich an dieser Stelle ein Gleichsetzen von Emotionalität („glücklich machen möchte“) und politischer Organisiertheit („das Gefühl geben dass sie vertreten sind“). Das heißt, Emotionen werden politischen Strukturen gleichgesetzt. Mit anderen Worten: Lennard orientiert sich an Handlungen, die darauf ausgerichtet sind, ein Gefühl zu vermitteln. Vielleicht erinnert er sich aber auch an Aristoteles's Prinzip der „eudaimia“ und wiederholt etwas, das er in der Schule gelernt hat. Demokratie verstanden als Prinzip, d.h. als Norm, die glücklich machen soll, im Sinne eines regulierten Glücksprinzips. Im Kontext der Akzentuierung des Glücks deutet sich eine Vorstellung von einem Lebensideal an, das auf Harmonie abzielt, denn fiktiv kontrastiert wird zwischen den Adjektiven glücklich und unglücklich, wodurch sich ein Spannungsfeld andeutet, in welchem sich die Vorstellung von Demokratie bewegt. Das heißt: Demokratie macht glücklich. Als Voraussetzung bzw. Bedingung für das Glücklich sein zeigt sich sowohl das Gefühl als auch das Erleben von demokratischen Prozessen in der Realität der gelebten Praxis: „allerdings nicht nur das Gefühl geben sondern wirklich das auch tun“. In diesem Kontext deutet sich eine Differenz zwischen diffusem Gefühl und greifbaren Taten an, die miteinander kontrastiert werden. Der implizit enthaltene Widerspruch, auf den der Schüler verweist, bezieht sich auf das emotionale Vermitteln bzw. Geben einerseits und dem tatsächlichen Handeln andererseits. Der sich auftuende Widerspruch zeigt Diskrepanzen zwischen Schein und Wirklichkeit, der offen angesprochen wird, wenngleich die Akteur\*innen (bzw. Lennard) nicht als aktiv-Handelnde(r) in Aktion treten (tritt), denn das Gefühl wird gegeben.

Es zeigt sich eine weitere fiktive Kontrastierung, weil nicht explizit sprachlich formuliert, zwischen einem aktiv Gebenden gegenüber einem passiv Nehmenden. In der Vorstellung des Schülers erscheint Demokratie demnach als etwas, das von außen gegeben wird, während andere nehmen. Es deutet sich an, dass Demokratie eine aktive und eine passive Seite aufweist. Unklar bleibt, wer den aktiven und wer den passiven Part erfüllt. Lennard exemplifiziert an dieser Stelle mittels allgemein gehaltenen Beispiel, das sich nicht explizit auf den Erfahrungsraum Schule bezieht: Bei seiner vertiefenden Elaboration im Modus der Erläuterung, greift der Schüler bei seinen Formulierungen erneut auf das unbestimmte Fürwort „man“ zurück. „Man hat“ vier Personen und einen Alien. Der Alien beobachtet das Handeln von „vier Personen“, die vor eine Wahl gestellt werden. Kontrastiert, bei den beiden zur Verfügung stehenden Alternativen, Kuchen und Keks. Bildlich und mengenmäßig gesehen,

zeigt sich der Kuchen als die größere Alternative gegenüber dem Keks, da ein Kuchen mehr Personen sättigen kann als ein einzelner Keks. Die vier Personen dürfen nun „aber nur eins von beiden haben“. Die darauf bezogene Entscheidung konstruiert der Schüler als den „Moment“, wodurch er einen temporären Raum eröffnet, der sich auf das Ergebnis eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses bezieht. Wie ausgehandelt werden soll, ob beispielsweise sprachlich-argumentativ, wird nicht gesagt. Der zeitlich eingegrenzte Rahmen des spezifischen Moments, der sich auf das Erreichen des größten Vorteils bezieht „der für die Gruppe da drinne liegt“, lässt den Prozess des Aushandelns selbst außen vor. Es scheint nicht relevant zu sein, wie verhandelt wird, sondern vielmehr das Ergebnis, im Sinne des größten Vorteils für die größere Personengruppe. Im weiteren Diskursverlauf kontrastiert der Schüler darauf bezogen fiktiv sowohl die Adjektive groß und klein sowie die Substantive Vorteil und Nachteil. In diesem Spannungsbogen äußern sich zwei Ausprägungen: (a) eine mengenmäßige und (b) abwägende Möglichkeit. Es sollte also nicht nur ein Vorteil für die Gruppe „drinne sein“, sondern zudem auch noch mengenmäßig der „größte Vorteil“ für alle Beteiligten. Anders ausgedrückt: Wenn schon Kompromisse getroffen werden müssen, dann aber bitte mit dem besten Ergebnis und größten Wohlergehen für alle.

Die weitere Elaboration bezieht sich weder auf den Aushandlungsprozess noch auf das Ergebnis, das sich auf die Wahl zwischen Kuchen und Keks bezieht. Vielmehr rückt Lars den unmittelbaren Gemütszustand in den Vordergrund, der sich nach dem Ergebnis der Wahl einstellen (sollte). Die Kontrastierung zwischen glücklich und unglücklich wird erneut aufgegriffen, was die Vermutung zulässt, dass der emotionale Gemütszustand im Entscheidungsprozess das eigentlich relevante ist, im Sinne eines grundsätzlichen Harmoniebedürfnisses. Bevor Lars („ich“) nämlich zwei Personen glücklich und zwei unglücklich macht, wählt er lieber „die Option“, drei glücklich zu machen und einen unglücklich. Die Kontrastierung erfährt hier eine stärkere Akzentuierung, was den Schluss zulässt, dass Kompromisse getroffen werden sollten, auch wenn nicht alle dabei glücklich werden. Anders ausgedrückt: Eine Person sollte zurückstecken, damit eine größere Anzahl von Personen glücklich sein kann. Die Option, die der Schüler exemplifiziert, bezieht sich auf den Grad des Gemütszustandes, der zwischen glücklich und unglücklich changiert. Die Wahl zwischen Kuchen oder Keks rückt in den Hintergrund, worin sich andeutet, dass der Schüler zwischen dem Sachverhalt der Wahl gegenüber dem Gemütszustand nach der Wahl fiktiv kontrastiert. Das heißt: Es ist eigentlich gar nicht so wichtig ist, was und wie gewählt wird, sondern vielmehr, dass am Ende möglichst viele den Zustand des Glücks erreichen. Prozessebene und die Ebene des Gegenstands der Wahl besitzen kaum bis gar keine Relevanz für den Schüler. Es deutet sich darauf bezogen an, dass der Schüler wenig bis gar keine Erfahrung mit demokratischen Entscheidungsprozessen hat oder grundsätzlich kein Interesse an Gegenstand und Prozess hat, weil der Zustand des Verweilens im Glück vorrangig ist und bleibt.

Bewegten sich Lennards Ausführungen anfangs zunächst im Rahmen von Optionen, die generell Kompromisse zulassen, werden die sprachlichen Äußerungen von Lars im weiteren Diskursverlauf explizit auf (a) das Sorge für etwas oder jemanden tragen und (b) das Zufriedenstellen von bestimmten Personengruppen, hier spezifisch die „Schülerschaft“, bezogen. In der generalisierenden Versprachlichung zeigen sich implizit die zuvor versprachlichte aktive und passive Seite von Demokratie: Der Fokus rückt auf Rechte und

Pflichten, wobei die Pflicht nicht bei der Schülerschaft gesehen wird, wohl aber das Recht, da es um das Wohlergehen und die Sorge um die Schülerschaft geht, die eingefordert wird. Demokratie zeigt sich faktisch und praktisch als das Berechtigt sein, was für alle gleich gelten sollte, im Sinne von, das gleiche Recht für alle. Was Lars unter „Gleichberechtigung“ versteht, elaboriert er explizit in den nachfolgenden Zeilen: „wir stellen uns jetzt auch nich‘ gerade höher als die“. Die Äußerung bestimmt horizontal ausgerichtete Positionen mit Blick auf Funktionen: *wir* und *die*. Ferner zeigt sich ein Widerspruch, der sich in der Ausdruckskombination „nich‘ gerade“ äußert. Mit anderen Worten: Lars nimmt Funktionen sowie an Hierarchie-Ebenen wahr („wir stellen“, „höher“), greift diese auf und konstruiert eine räumliche Perspektive, bei der zwischen höher und tiefer kontrastiert wird. Zwar sagt der Schüler explizit, dass sie sich „nicht gerade“ höher stellen, was implizit im Umkehrschluss heißt: Eigentlich stellen wir uns höher. Wir können es. Wir tun es. Das heißt mit anderen Worten: Entweder es existiert Gleichberechtigung oder man ist höhergestellt qua Funktion. Um die als Hierarchie wahrgenommenen Ebenen zu durchbrechen, konstruiert der Schüler eine Erklärung, die er mittels Gegensatz anzeigender Konjunktion „sondern“ einleitet. Bei seiner Erklärung nutzt der Schüler das Personalpronomen „wir“, wodurch sich ein gemeinschaftlicher Gruppenprozess andeutet. Zudem nutzt der Schüler das Präsens aktiv, worin sich zeigt, dass er sich auf sein aktuelles Handeln bezieht.

Lennard ergreift das Wort und konstruiert eine Antwort im Modus der Exemplifizierung, die eine Metapher enthält, die verschiedene Assoziationen zulässt und sich zugleich als Fokussierungsmetapher anbietet: „Wir spielen die Eulen“. Die verbalisierte Satzkonstruktion basiert auf keiner bekannten Redewendung, bietet sich aber als ideales Bild an, um das Demokratieverständnis des Schülers zu verdeutlichen. Das Verb „spielen“ deutet positiv konnotiert auf einen konstruktiven, spielerischen Akt des Handelns hin: ein so tun als ob. Das Substantiv „Eulen“ verweist auf einen nachtaktiven Vogel mit großen Augen. Die Eule, der weise und stille, eher teilnahmslose Beobachter oder auch die Eule als Attribut der Göttin Athene, verstanden als Symbol der antiken Demokratie in Athen. Die metaphorische Satzkonstruktion lässt verschiedene Lesarten zu:

- (1) Wir beobachten, tun dabei so, als ob wir den Überblick behalten, weil wir Personen des Vertrauens sind und es unsere Aufgabe ist zu vermitteln bzw. zu vertreten, im Sinne eines teilnahmslosen, ausführenden Organs. Jedoch fehlt uns jegliche Identifikation, denn wir tun nur so, wir spielen eben nur. Wir sind für die gehörten Inhalte nicht verantwortlich. Wir vertreten und vermitteln lediglich.
- (2) Wir sind stille Beobachter, hören genau zu und stehen so den anderen bei. Jedoch ergreifen wir nicht aktiv die Initiative, weil wir bloß weitertragen, was uns erzählt wird bzw. was wir beobachten. Die Weisheit ist auf unserer Seite, wir sind die Personen des Vertrauens für die anderen, im Sinne von kompetenten Ansprechpartnern. Das heißt, wir, die Eulen, beobachten alles, wissen viel können deshalb kompetent vertreten und zwischen den Ebenen vermitteln.

Mittels Adverb „also“ leitet der Schüler eine Ausführung ein und reflektiert die Rolle der Schülervertreter. Hier konstruiert der Schüler einen Pfad, der von A nach B führt: Ausgangspunkt A, „wo wir gerade standen“ bezieht sich sowohl auf einen unbestimmten

Zeitpunkt im Jetzt und Hier („gerade“) und startet zugleich von einem verallgemeinerten Raum („wo wir standen“), der überall sein kann und sich zugleich auf den Erfahrungsraum Schule beziehen, sowie auf die Anliegen der Schülerschaft. Mit anderen Worten: Die Schüler\*innen können jederzeit und überall zur Schülervertretung kommen. Von diesem skizzierten Ausgangspunkt tragen die Schülervertreter\*innen das Gehörte zum Endpunkt B, „dem Schulleiter oder wem auch immer“. Das heißt, der Schulleiter wird als Hauptansprechperson im Rahmen von demokratischen Prozessen wahrgenommen. Im Rahmen seiner Ausführung schlussfolgert Lars, dass sie „in dem Moment“ weder aus „Eigeninitiative“, noch aus „Grund“ oder aus Eigenvorteil gehandelt haben, sondern es wurde „die Eule gespielt“ für die Schülerschaft, die vor der Schulleitung auf diese Weise vertreten wurde. Implizit zeigt sich, dass Lennards Handeln an einem formal demokratischen Prinzip orientiert ist: die Meinungsvertretung. Das Vertreten wird als Führungsposition gegenüber den anderen Schüler\*innen wahrgenommen und die Schülervertretung als ausführendes Organ. Die Rolle der Schülervertretung zeigt sich als weniger selbstaktiv handlungsorientiert, sondern als ausführend und vermittelnd.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der aufgespannte Rahmen umfasst (a) eine allgemeine Erfahrungsebene, die sich auf unspezifische Akteursgruppen bezieht und (b) den spezifischen Erfahrungsraum Schule sowie die darin interagierende Schülerschaft. In diesem aufgespannten Rahmen orientieren sich die Schülervertreter\*innen sowohl an einem anzustrebenden, emotionalen Zustand, der zur allgemeingültigen Norm (Prinzip) durch real existierende, passiv gegebene Rahmenbedingungen (Beispiel Kuchen und Keks) wird sowie an den Mitschüler\*innen ihrer Schule und an ihrer eigenen Funktion als Schülervertretung. Darauf bezogen zeigt sich, dass die Funktionen zugleich mit wahrgenommenen Hierarchie-Ebenen in Verbindung gesetzt werden, denen die Funktionen wiederum als Mittel der Gleichstellung, im Sinne von Gleichberechtigung, entgegengestellt werden. Dadurch werden zwei horizontale Pole aufgespannt: höher und tiefer, um die eigene Position im Kontext der konstruierten Hierarchie-Ebenen zu differenzieren. Es **dokumentiert sich** darauf bezogen, dass die Schülervertreter\*innen ihre höher gestellte Position qua Funktion erkennen, dies aber nicht gegenüber den Schüler\*innen ausnutzen möchten, sondern ihre Rolle vielmehr als Meinungs- und Interessenvertreter\*innen vor dem Schulleiter verstehen. Ein darauf konstruiertes sprachliches Bild, das sich als Fokussierungsmetapher anbietet, verdeutlicht die Orientierung der Schüler\*innen und verdichtet sie: „wir spielen die Eulen“.

Das heißt, es **dokumentiert sich** eine Orientierung an einem formal-funktional ausgerichteten demokratischen Prinzip (Meinungs- und Interessensvertretung) auf Basis von Rollen und Funktionen in einem wahrgenommenen Hierarchiegefälle. Das Vertreten wird als Vermittlungsrolle konstruiert und die Schülervertretung als ausführende Organe, die jederzeit und überall erreichbar sein möchten. Die Rolle der Schülervertretung zeigt sich in diesem Kontext weniger selbstaktiv und handlungsorientiert, als vielmehr reproduzierend, ausführend und vermittelnd. Die Schüler\*innen nehmen sich als Beobachter wahr, die dabei so tun, als ob sie den Überblick behalten, weil sie sich Personen des Vertrauens verstehen, deren Aufgabe das Meinungs- und Interessensvertreten vor dem Schulleiter ist, im Sinne eines ausführenden Organs im Erfahrungsraum Schule. In diesem Zusammenhang **dokumentiert sich** ein Fehlen von Identifikation, da sie die Eulen bloß „spielen“, auch wenn die Eulen durch ihre Weisheit weiter oben in der Hierarchie stehen, was den Schüler\*innen durchaus bewusst ist. Fiktiv

kontrastiert werden in Verbindung mit der Ausführung zwei Personengruppen: Schüler\*innen und Schulleitung, wobei sich die Schülervertreter\*innen qua Funktion in der Mitte stehend verstehen und sich im Sozialraum Schule von A nach B bewegen. Aktives Handeln und Kommunizieren beschränkt sich auf den Pfad zwischen A und B und dient dazu, Informationen zwischen den beiden Hierarchie- und Funktionsgruppen (Schülervertreter\*innen und Schulleitung) auszutauschen.

### 7.3.2 Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses und der Wahrnehmung demokratischer Prozesse

#### Ideen zu und über Demokratie

Lara und Laura (SV\_02): Ideen zu und über Demokratie

- 132        **Interviewerin: Wie sollte eurer Meinung nach eine demokratische Schule**  
133        **grundsätzlich aussehen?**  
134        *Laura: (.) Dass jeder wirklich Mitbestimmungsrecht hat und dass nich'*  
135        *einfach von oben herab entschieden wird von der Schulleitung so bumm*  
136        *das machen wir sondern dass wirklich jeder Schüler gefragt wird und seine*  
137        *Meinung dazu äußern kann.*  
138        *Lara: Auf jeden Fall also das is' ganz wichtig und auch nich' ähm*  
139        *[abgebrochen] (.) ja wir hatten ja zum Beispiel das Problem jetzt mit dem*  
140        *Zentralabitur dass wir dort äh gehofft haben dass wir sagen können ähm*  
141        *dass wir'n Widerspruch einlegen das hat ja auch unsere Schule probiert*  
142        *das wurde leider abgelehnt aber das is' auch so 'ne Sache dass das zum*  
143        *Beispiel auch nach den Wünschen der Schüler geht gut viele Lehrer waren*  
144        *auch generell dagegen aber dass es jedenfalls probiert wird und nich'*  
145        *gesagt wird von der Schulleitung so ja jetzt Zentralabitur*  
146        *müsst ihr jetzt machen.*

Laura beginnt nach einer kurzen Denkpause und spricht über ihre Vorstellung von einer demokratischen Schule, die mit einem real („wirklich“) existierenden Mitbestimmungsrecht verknüpft wird. Ablehnung erfahren im Diskursverlauf von oben aufoktrozierte Durchführungsprozesse. In diesem Kontext reflektiert Laura hinderliche Bedingungen, die demokratischen Prozessen entgegenstehen: „dass nich' einfach von oben herab entschieden wird von der Schulleitung so bumm das machen wir“. Markant akzentuiert werden hier erneut Hierarchiestrukturen auf vertikaler Ebene (von unten nach oben bzw. von oben nach unten). Die wahrgenommenen Hierarchiestrukturen äußern sich demnach in zwei Ausprägungsformen (von oben nach unten bzw. von unten nach oben) und bestimmen die Handlungsmöglichkeiten der beteiligten Akteur\*innen im Erfahrungsraum Schule sowie das Gestalten von demokratischen Prozessen vor Ort. Laura fordert hingegen („sondern“), dass „wirklich jeder Schüler“ gefragt wird und die eigene Meinung äußern darf. Im Diskursverlauf zeigt sich auf der sprachlichen Ebene, dass sich Laura an Rechten orientiert („wirklich Mitbestimmungsrecht“), die bislang noch nicht vollständig zugesprochen werden. Mit anderen Worten: Top-down-

Prozesse, im Sinne eines Scheinmitbestimmungsrechts sind nicht erwünscht. Stattdessen sollen Rechte „wirklich“, im Sinne von tatsächlich, in die Realität der gelebten Praxis implementiert werden. Das Adjektiv „wirklich“ findet häufige Verwendung.

Lara bestätigt mit ihrer Ausführung, die mittels Adverb „also“ eingeleitet wird und schließt an Lauras Ausführung mit einer Beschreibung im Modus der Exemplifizierung an. Bezugsrahmen der Beschreibung bleibt der schulische Erfahrungsraum, der abermals fiktiv mit dem gesellschaftlichen Raum kontrastiert und darauf bezogen in einen negativen Horizont gestellt wird. Negativ deshalb, weil die gesetzliche Instanz auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene, die von den beiden Schülerinnen noch über die Schulleitung und der Schule gestellt wird, die Möglichkeit hat, mittels Entscheidungen Widersprüche abzulehnen (Zentralabitur: „dass wir'n Widerspruch einlegen das hat ja auch unsere Schule probiert das wurde leider abgelehnt“). Ein Widerspruch deutet sich an: trotz offensichtlicher Mehrheit der beteiligten Akteur\*innen (unsere Schule: Schüler\*innen, Lehrer\*innen, Schulleitung) wurde die Entscheidung von übergeordneter Stelle getroffen. Fiktiv kontrastiert werden an dieser Stelle auf impliziter Ebene demokratische Prozesse, die im Widerspruch zum demokratischen Ideal der Meinungsvertretung stehen. Es zeigt sich darauf bezogen erneut eine Orientierung an Macht- und Hierarchiestrukturen, die widersprüchlich angelegt sind. Die antinomischen Strukturen werden wahrgenommen und in Bezug zum Mitbestimmungsrecht gesetzt, das sowohl Laura als auch Lara explizit einfordern. Mit anderen Worten: demokratische Prozesse sind dann demokratisch, wenn allen Beteiligten die gleichen Rechte zugestanden werden und nicht nur zum Schein.

Markanter Orientierungspunkt in Verbindung mit dem Recht auf Mitbestimmung bildet sowohl für Laura als auch für Lara die Schulleitung, deren Agieren dann als hierarchisch wahrgenommen wird, was als hinderliche Bedingung erscheint, wenn „von oben herab entschieden wird“. Es zeigt sich zudem, dass die vertikale Punkte „oben“ und „unten“ auf die gesellschaftliche Ebene ausgedehnt werden und ebenfalls als hinderliche Bedingung bei demokratischen Prozessen angesehen werden. Das eröffnete Spannungsfeld steckt einen eingeschränkten Handlungsraum ab, nämlich von oben nach unten und umgekehrt sowie die in dem Raum agierenden Personen im Kontext ihrer Funktionen. Wahrgenommen werden in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von top-down Prozessen, die sich auf gesetzlichen Vorgabe beziehen (Beispiel Zentralabitur).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Es wird eine Ausdifferenzierung des Demokratieverständnisses erkennbar, die an Rechten orientiert ist, im Sinne von Gleichberechtigung und Mitbestimmung gegenüber der hierarchisch geregelten Organisationslogik von Schule und Gesellschaft. Im Rahmen der rekonstruierten Orientierung bilden nicht gerechtfertigte Top-down-Prozesse den Ausgangspunkt (Schulleitung bzw. Behörde entscheidet). Demokratie erscheint im Kontext der Ausführungen der Schülerinnen als Gleichberechtigung und das Recht mitzubestimmen. Gemeint ist, dass alle Schüler\*innen gefragt werden sollen und ihre Meinung äußern dürfen. Das hierarchische „Prinzip der Schule“ zeigt sich dabei weiterhin latent in den Ausführungen und bildet abermals sowohl die Ausgangsbasis für das Demokratieverständnis sowie auch einen einschränkenden Rahmen, denn die beiden Schülerinnen greifen bei der Elaboration erneut auf unterschiedliche Akteursgruppen (Schulleitung, Lehrer\*innen und Behörde) sowie deren Rollen und Funktionen

zurück (Lehrer\*innen unterstützen, Behörde entscheidet top-down). Wiederholt zeigt sich auf diese Weise der externalisierte Konflikt, der sich auf förderliche bzw. hinderliche Bedingungen bzw. Ursachen bezieht. Somit steht auch weiterhin das generelle Wahrnehmen der schulischen Organisationslogik und der unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen bzw. der hierarchische Aufbau von Schule mit Blick auf die (Aus-)Wirkung auf demokratische Prozesse (Recht auf Mitbestimmung) an der Schule im Vordergrund, worunter nun ganz konkret die Forderung nach Gleichberechtigung und dem Recht auf Mitbestimmung fällt.

*Lars, Lena und Lennard (SV\_03): Ideen zu und über Demokratie*

154     **Interviewerin: Wie sollte deiner bzw. eurer Meinung nach eine**  
155     **demokratische Schule aussehen?**

156

157     *Lennard: (.) Ich denke unsere Schule is' im Moment noch im Aufbau äh zur*  
158     *Demokratie ähm Demokratie kann man an dieser Schule noch*  
159     *nicht ausüben weil meiner Meinung nach wenn Demokratie ausgeübt wird*  
160     *dann kann sich wirklich fast jeder Schüler vertreten fühlen so noch*  
161     *ist das hier nicht der Fall an der Schule äh noch kann man uns nicht*  
162     *jederzeit erreichen noch kann nicht jeder Schüler hingehen und sagen ich*  
163     *hab' 'ne Meinung das liegt mir auf dem Herzen ich möchte vertreten*  
164     *werden als Schülervorteiler tut das noch funktioniert das*  
165     *nicht so wie es soll [...]*

170     *Lennard: während wir das nun machen das is' ja das was die Schülerschaft*  
171     *mitbekommt versuchen wir uns im Hintergrund sozusagen äh (.) ein Netz*  
172     *aus- [abgebrochen] ein Netzwerk aufzubauen aus verschiedenen*  
173     *Kontakten so äh wir versuchen ganz eng mit der Lehrerververtretung*  
174     *zusammenzuarbeiten mit der äh (.) Schu- Schu- [abgebrochen] (Lena:*  
175     *Eltern.) ja mit der Elternvertretung dann mit der Schulleitung äh versuchen*  
176     *uns da irgendwie vorzustellen versuchen regelmäßige Treffen mit denen zu*  
177     *haben und versuchen auch mit denen zusammenarbeiten und äh man*  
178     *zeigt denen [abgebrochen] man (.) arbeitet nicht gegeneinander sondern*  
179     *man versucht miteinander was zu erreichen und letztendlich nutzt man*  
180     *das Ganze dann um den Willen der Schüler durchzusetzen so und*  
181     *genau das äh und diese Struktur muss man halt erst mal herstellen*  
182     *und genau das ist das was wir gerade versuchen (.) wo wir gerade dran*  
183     *sind und am Kämpfen sind und wir haben nun Mitglieder*  
184     *in der Schulkonferenz und so weiter und so fort und können das*  
185     *halt auch gut durchsetzen.*

Lennard übernimmt auf die Frage nach möglichen Perspektiven einer demokratischen Schule das alleinige Reden und beschreibt im Modus der Erläuterung seine Vorstellungen aus der Ich-Perspektive heraus, wobei während der Elaboration zwischen entpersonalisiertem „man“ und „wir“ gewechselt wird. Lennard bezieht sich explizit auf seine eigene Schule, wenngleich sich

die Frage auf demokratische Schulen generell bezieht bzw. eine Fokussierung offen lässt. Mit Blick auf demokratische Entwicklungsprozesse rückt die eigene Schule in einen negativen Horizont, denn „Demokratie kann man an dieser Schule noch nicht ausüben“. In Kombination mit dem aufgespannten negativen Horizont wird die Schule gegenüber andere Schulen kontrastiert, an denen Demokratie ausgeübt werden kann. Mit anderen Worten: Demokratie gibt es hier (noch) nicht! Es deutet sich an, dass eine andere Herrschaftsform an der Schule vorrangig zu sein scheint. Demokratie, für Lennard mit aktivem Handeln verbunden sowie an Bedingungen geknüpft, ist demnach, wenn „sich wirklich jeder Schüler vertreten“ fühlt. Demokratische Prozesse werden mit einem emotionalen Aspekt verknüpft, das heißt, Demokratie ist fühlbar – aber nicht an dieser Schule. Mit anderen Worten: Erst wenn alle Schüler greif- und spürbar vertreten werden, dann wird Demokratie ausgeübt. Markanter Bezugsrahmen bleibt der Erfahrungsraum der eigenen Schule, in dem die Schüler\*innen eine zentrale Rolle einnehmen und stark akzentuiert werden. Es zeichnet sich implizit ab, dass der Schüler mit einer demokratischen Schule Handlungen in Verbindung bringt, die sich auf Vermittlungsaufgaben beziehen, wobei sich explizit ein Widerspruch zwischen Schein und Wirklichkeit zeigt. „Fast jeder“ sind nicht alle. Während „fast“ die Anzahl begrenzt, bezieht sich der Terminus „jeder“ auf alle. In Kombination erfolgt eine Einschränkung, die der Schüler bereits mit seinem Alien-Beispiel angedeutet hat: Demokratie ist, wenn die meisten glücklich sind. Ausgeschlossen wird auf diese Weise, dass wirklich alle (Schüler\*innen) auf einmal zufriedengestellt werden können.

Lennard konkludiert seine Äußerungen und beginnt ein neues Thema. Es werden explizit Bedingungen formuliert, die für demokratische Schulen bzw. Prozesse förderlich sein könnten. Diese werden in einen negativen Gegenhorizont gestellt, denn „noch ist das hier nicht der Fall an der Schule“. Als notwendige Strukturen bzw. Bedingungen formuliert der Schüler die Erreichbarkeit der Schülervertreter und die Meinungsvertretung im Sinne von „ich hab ne Meinung“ und „ich hab was auf dem Herzen“, „ich möchte vertreten werden“. Gegenüber diesen verbalisierten Bedingungen einer demokratischen Schule, rückt die eigene Schule erneut in einen negativen Horizont, denn „noch“ werden die Bedingungen „nicht“ erfüllt. Die Kombination aus noch und nicht wird insgesamt viermal verwendet, worin sich abermals der Prozesscharakter des Aufbaus andeutet. Das Erfüllen der noch nicht erfüllten Bedingungen scheint auf Seite der Schülervertreter zu liegen, die sicher zu stellen haben, dass sich die Schüler\*innen ausreichend vertreten fühlen. Im Wunsch nach dem Sichtbarmachen von Handlungen auf Seiten der Schülervertreter\*innen **dokumentiert sich** der Widerspruch zwischen Wirklichkeit und Schein, sprich zwischen dem, was gesagt, und dem, was wirklich getan wird. Der Schüler spricht hier mehrfach vom „versuchen wir uns im Hintergrund“, worin sich ein prozesshafter Charakter äußert.

Der Versuch, sich sichtbar zu machen, um kooperative Strukturen aufzubauen und mit anderen schulinternen Personengruppen (Lehrer- und Elternvertreter/innen sowie Schulleitung) zusammenzuarbeiten, steht in enger Verbindung zum eingangs elaborierten Demokratieverständnis des Schülers. Denn die auf Kooperation und kooperative Strukturen abzielende Orientierung soll nämlich für das Wohlergehen der Schüler\*innen genutzt werden, um deren Willen durchzusetzen. Besonders interessant sind die darauf bezugnehmenden Äußerungen, weil sich in dem gewünschten Miteinander ein normativer Wert von Demokratie dokumentiert, der dann Relevanz erhält, wenn es darum geht, „den Willen der Schüler



durchzusetzen“. Die generalisierende Versprachlichung, die sich in dem mehrfachen Wechsel zwischen „man“ und „wir“ äußert deutet an, dass sich der Schüler implizit an Prozessen zur Willensbildung orientiert, die sich auf unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen abspielen und mit Durchsetzungsvermögen und Kampf verbunden werden: „letztendlich nutzt man das Ganze dann um den Willen der Schüler durchzusetzen“. Demokratie zeigt sich dabei nicht nur in Form von Handlungen die auf Kommunikations-, Wahl- und Abstimmungsprozesse abzielen, sondern auch als Handlungen in Form von Kampf um Macht und Machterhalt zur Willensbildung („wo wir gerade dran sind und am Kämpfen“, „können das halt auch gut durchsetzen“), bei der Kontakte als Stützfunktion dienen und Netzwerke hilfreich sein können (Elternvertretung, Schulleitung, Schulkonferenz).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Im Kontext der ausgewählten Passage geht es um aktives Handeln sowie den Umgang und das Wahrnehmen der Handlungen, die auf demokratische Prozesse innerhalb des Erfahrungsraums Schule abzielen. Es **dokumentiert sich**, dass sich der Schüler, der mittlerweile im Rahmen der Gruppendiskussion alleine das Wort ergriffen hat, bei seiner Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Erläuterung weiterhin auf den Erfahrungsraum Schule bezieht. In diesem aufgespannten Rahmen wird die Schule fiktiv, weil nicht explizit verbalisiert, mit anderen Schulen kontrastiert und in einen negativen Horizont gestellt. Es dokumentiert sich eine darauf bezogene Orientierung an Funktionen und Aufgaben, die auf Seiten der Schülervertreter\*innen gesehen wird. Als Bedingung für eine Demokratisierung wird eine jederzeit und überall mögliche Erreichbarkeit angeführt, um Meinungen einzuholen, was mittels Sprechstunden und Internetdiensten ermöglicht werden soll. Fokussiert werden zwei unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten:

- (1) Handlungen, die auf Erreichbarkeit abzielen, im Vordergrund laufen und von der Schülerschaft unmittelbar registriert werden wie zum Beispiel Sprechstunden und Internetdienste (Zeile 174 f.)
- (2) Handlungen, die auf Kommunikation und Kooperation abzielen, im „Hintergrund“ laufen und die von der Schülerschaft nicht unmittelbar registriert werden, wie zum Beispiel der Aufbau eines schulinternen Netzwerks mit Lehrer- und Elternvertretern sowie der Schulleitung (Zeile 178 f.). Im Rahmen dieses Netzwerks wird versucht, sich „vorzustellen“, „regelmäßige Treffen“ zu organisieren und zusammenzuarbeiten.

In dem aufgespannten Rahmen zwischen Erreichbarkeit sowie Kommunikation und Kooperation bewegen sich die Aktivitäten der Schülervertreter\*innen.

### **Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen**

*Lara und Laura (SV\_02): Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen*

- 148     **Interviewerin: Wenn ihr an eure Schule denkt was ist besonders**  
149     **demokratisch?**  
150     *Lara: (---) Ä h m (.) das Verhalten der Lehrer glaub' ich (Laura: Mhm.) (.)*  
151     *würd' ich schon sagen (Laura: Mhm ja.) also dadurch, dass wir*  
152     *jetzt auch so'n kompletten Lehrerumschwung hatten, ja ähm*

153 *ich glaub' siebzig Prozent der Lehrerschaft wurde ausgetauscht durch neue*  
 154 *Lehrer und sehr sehr viele junge Lehrer, und das Schöne is' halt wirklich an*  
 155 *junge Lehrer [sic] (Laura: Ja.) die können sich in unsere*  
 156 *Lage versetzen (.) und das is' ähm [abgebrochen] man*  
 157 *merkt das schon und es wird ja auch viel probiert und*  
 158 *zusammengearbeitet.*  
 159 *Laura: (--)* *Doch das wirkt sich auf jeden Fall auf den Unterricht aus dass*  
 160 *man halt wirklich merkt dass von diesen alten Prinzipien abgeht und dass*  
 161 *es [abgebrochen] dass neue Sachen neue Dinge berücksichtigt werden zum*  
 162 *Beispiel auch dass die Schüler sich gegenseitig drannehmen und nich' dass*  
 163 *der Lehrer immer sagt du du und du sondern dass es dann so 'ne Kette gibt*  
 164 *wo der Schüler selber aussuchen kann wen nimmt er als Nächstes dran*  
 165 *und ich würd' sagen das is' schon auf jeden Fall 'n Fortschritt (.) was das*  
 166 *angeht.*

Die Frage verweist unmittelbar auf den Erfahrungsraum Schule sowie auf wahrgenommene demokratische Prozesse. Lara reagiert darauf nach längerer Denkpause mit einer Beschreibung im Modus der Elaboration, die sich direkt auf das „Verhalten der Lehrer“ bezieht. Es zeigt sich im Diskursverlauf auf der sprachlichen Ebene, dass demokratische Prozesse auf der Mikro-Ebene des Unterrichts angesprochen werden. Auf impliziter Ebene deutet sich darauf bezogen an, dass sich Lara am pädagogischen Handeln der Lehrkräfte sowie deren professionellen Kompetenzen orientiert, die im Kontext von unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen betrachtet werden. Die Schülerin spricht in diesem Zusammenhang von einem Lehrerumschwung, der in einen positiven Horizont gestellt wird: „siebzig Prozent der Lehrerschaft wurde ausgetauscht durch neue Lehrer“. Die neuen, jungen Lehrer\*innen können demnach die Perspektive der Schüler\*innen besser einnehmen, probieren mehr und arbeiten mit den Schüler\*innen zusammen, was die Schülerin als ästhetisch angenehm empfindet: „das Schöne is' halt wirklich“. Sprachlich wird die Wertung entpersonalisiert und generalisierend ausgedrückt („man merkt“) sowie in der erlebbaren Realität des Erfahrungsraums spürbar („wirklich“). Mit anderen Worten: Das Lehrerhandeln ist nicht nur auf der Gefühlsebene spürbar, sondern drückt sich in der Praxis in Versuchen und Zusammenarbeit aus: „es wird ja auch viel probiert und zusammengearbeitet“. Der Bezug zur Wirklichkeit wird erneut hergeleitet, das heißt, Schein und Realität werden abermals kontrastiert und in Bezug gesetzt.

Laura bestätigt Laras Äußerungen im generalisierenden Modus der Versprachlichung („dass man halt wirklich merkt, dass von diesen alten Prinzipien abgeht“) und kontrastiert Unterrichtsprinzipien und Methodenvielfalt, die sie beispielhaft auf das gegenseitige Drannehmen bezieht. Es zeigt sich, dass die beiden Schüler\*innen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse wahrnehmen, ihnen jedoch eher distanziert gegenüberstehen („man merkt“), da die reflektierten Abläufe, die als „Fortschritt“ angesehen werden, jedoch ohne ihr aktives Dazutun geschehen und die beiden Schülerinnen auch keinen Einfluss darauf ausüben können. Das heißt, demokratische Prozesse verbleiben auf der Unterrichtsebene und äußern sich darin, dass sich die Schüler\*innen „gegenseitig drannehmen“ und eine Meldekette bilden. Auf impliziter Ebene zeigt sich auf diese Weise, dass Selbstbestimmung gegenüber Fremdbestimmung kontrastiert wird: Die Schüler\*innen

entscheiden, nicht die Lehrkräfte – zumindest beim Melden im Unterricht. Das empfindet Laura als „Fortschritt“ gegenüber dem wahrgenommenen asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnis an der Schule.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Beschreibung der beiden Schüler\*innen mit Beschreibungen im Modus der Exemplifizierung changiert zwischen emotionaler und mentaler Wahrnehmung, während zudem noch einmal der fiktive, weil nicht explizit versprachlichte Kontrast zwischen Schein und Wirklichkeit hervorgehoben wird, was sich im wiederholten sprachlichen Gebrauch des „wirklich“ sowie in der entpersonalisierten, generalisierenden Versprachlichung des „man merkt“ dokumentiert. Darauf bezogen dokumentiert und bestätigt sich die Orientierung an der hierarchisch geregelten Organisationslogik und verbleibt im Rahmen der Unterrichtsprozesse vor Ort. Lara und Laura beziehen sich im Diskursverlauf auf wahrgenommene, pädagogische Denk- und Handlungsvollzüge der Lehrer\*innen an ihrer Schule. In einen positiven Horizont werden dabei Perspektivübernahme, Methodenvielfalt und Zusammenarbeit der neuen, jungen Lehrerinnen gestellt, denen gegenüber veraltete Prinzipien in einen negativen Gegenhorizont gerückt werden. Ein Spannungsbogen deutet sich an, der sich durch die Adjektive jung und neu gegenüber alt zeigt. In diesem Spannungsbogen lassen sich sowohl die beiden Pole verorten: neue, junge Lehrer\*innen gegenüber alten Prinzipien, die sich hemmend auswirken.

*Lars, Lena und Lennard (SV\_03): Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen*

187 **Immanente Nachfrage der Interviewerin: Gibt's denn da**  
188 **Schwierigkeiten, die auftreten oder was ist das?**

189 *Lennard: die Schü- [abgebrochen] Schüler bekommen den größten Teil von*  
190 *unserer Arbeit nicht mit und fühlen sich entsprechend nicht vertreten, (--)*  
191 *obwohl sie's werden (gleichzeitig: Lennard: Da mangelt's an Transparenz*  
192 *halt.).*

217 *Lars: (--) Also (.) an unserer Schule herrscht halt zu wenig Transparenz.*  
218 *Also die sehen einfach nur zu wenig.*

219 *Lena: Und zu wenig gute Organisation [Lachen] (Lennard: Ja [Lachen].)*  
220 *unsere Schule ist null organisiert also.*

221 **Interviewerin: Okay.**

222 *Lennard: Das das Ganze muss man jetzt kurz relativieren; äh das Ganze ist*  
223 *natürlich nicht bezogen auf uns als Schülervvertretung (Lena: Nein.) wir*  
224 *versuchen (Lennard: Ja das is' schon klar.) das Ganze natürlich so*  
225 *transparent wie möglich äh (.) und versuchen auch möglichst*  
226 *alles irgendwie perfekt zu organisieren (.) äh nun is' das*  
227 *Problem dass sogar nach Umfragen der Schüler- [unterbrochen] (--)*  
228 *[abgebrochen] ähm Sachen die von Schülern organisiert werden*  
229 *gut laufen und Sachen die von Lehrern organisiert werden nicht gut laufen*  
230 *äh in dem Moment muss man nun sehen, wie kriegt man die*  
231 *Schule als Insti- Institution dazu, wirklich so zu funktionieren wie's*

- 232 *eigentlich soll (.) und das ist noch nicht g a n z da angekommen (.)*  
 233 *und genau da arbeiten wir hin- äh hinten rum auch wieder dran*  
 234 *aber auch das kriegt die Schülerschaft nicht mit.*

Lennard beginnt auf die immanente Nachfrage zu antworten. Im Kontext der Beschreibung im Modus der Exemplifikation beschreibt der Schüler hinderliche Bedingungen, die der Arbeit der Schülervertreter\*innen entgegenstehen. Im Diskursverlauf geht es um Transparenz, Organisation und Wahrnehmung der Arbeit der Schülervertreter\*innen. Der Erfahrungsraum der eigenen Schule bildet den Rahmen und wird mit Blick auf strukturelle Rahmenbedingungen in einen negativen Horizont gestellt. Lennard spricht explizit darüber, dass ein Großteil der Arbeit von den Schüler\*innen an der Schule nicht wahrgenommen wird, weshalb sich diese „entsprechend nicht vertreten fühlen“. Lars und Lena greifen Lennards Äußerung auf und führen Gründe an, die sich auf „zu wenig Transparenz“ und „zu wenig gute Organisation“ an der Schule beziehen. Im Sprechakt entstehen an dieser Stelle längere Pausen, bis eine Beschreibung von Lars folgt, an die Lena direkt anschließt: „also die sehen einfach nur zu wenig“. Mit anderen Worten: Es gibt kaum Offenheit gegenüber formal organisierten Strukturen, sodass sich die Schülervertreter\*innen in ihrer Funktion sowie mit ihrer Arbeit nicht gesehen fühlen. Es folgt eine normative Satzung, mit der sich andeutet, dass der Erfahrungsraum Schule zwar organisiert ist, aber nicht „gut“. Lars validiert die Aussage und Lena spricht dem Erfahrungsraum der eigenen Schule schließlich jegliche Organisiertheit ab („unsere Schule ist null organisiert“). Der beklagte Mangel deutet sich implizit als hinderliche strukturelle Bedingung an und ist zudem im generalisierten Modus der Versprachlichung geäußert, wodurch offenbleibt, wer oder was intransparent und unorganisiert agiert.

Im Gegenzug zu Lars und Lena relativiert Lennard die generalisierten Aussagen und schließt explizit die Schülervertretung sowie deren Arbeit von den Vorwürfen aus, denn die „versuchen“ soviel Transparenz wie möglich zu schaffen und „alles irgendwie perfekt zu organisieren. Auf sprachlich expliziter Ebene verbleibt Lennard zunächst im entpersonalisierten Modus mit normativer Satzung: „muss man das Ganze jetzt relativieren“. Das heißt, in Verbindung mit einer man-Rahmung werden demokratische Prozesse an Personen (Lehrkräfte) gebunden, deren Handlungen in einen negativen Horizont gestellt und auf diese Weise mit den Handlungen der Schülervertreter\*innen kontrastiert werden. Während sich die Schüler\*innen um Perfektion, Transparenz und Organisiertheit bemühen („versuchen“), zeigt sich das Handeln der Lehrer\*innen in den Augen des Schülers als intransparent und unorganisiert, weil ihre „Sachen“ nicht gut laufen. Demokratische Prozesse werden nun explizit personalisiert und personengebunden versprachlicht: „wir versuchen“. Mit anderen Worten: Unter guten Rahmenbedingungen (Transparenz und Organisation der Lehrkräfte), im Sinne von förderlichen Bedingungen, würden die Bemühungen der Schülervertreter\*innen an der Schule auch wahrgenommen werden und Schule „funktionieren“. Entpersonalisierte Distanz mit stark akzentuierter normativer Satzung erfahren demokratische Prozesse schließlich mit Blick auf die gesamte Institution: „muss man nun sehen, wie kriegt man die Schule als Insti- Institution dazu wirklich so zu funktionieren wie's eigentlich soll“. Die normative (An-)Forderung danach, das Funktionieren von Schule im Sinne der Aufgabe und Funktion von Schule als System sicherzustellen, wird sowohl der Funktion der Schülervertretung sowie einer nicht direkt angesprochenen neutralen Person zugesprochen, die dies sicherstellen soll. Es zeigt sich darauf

bezogen implizit ein Widerspruch zwischen Schein und Wirklichkeit („wirklich“) sowie eine operant-funktionale, normative Satzung („soll“). Mit anderen Worten: Wenn jeder gemäß seiner Rolle und Funktion agiert, funktioniert das System auch in der real gelebten Praxis. Die Distanz zu den anderen Akteur\*innen in der Institution bleibt weiter bestehen, weil das „da“ noch nicht angekommen ist, wodurch das Agieren der Schülervertreter\*innen in einen Widerspruch zum Wunsch nach Transparenz gerät, weil die Schüler\*innen gezwungen sind, „hinten rum“ zu arbeiten, was eine genaue Kenntnis der Strukturen voraussetzt, aber dennoch nicht wahrgenommen wird. Das heißt, demokratische Prozesse verbleiben in einem negativen Horizont, weil das System zu intransparenten Handlungen zwingt, die jedoch wenig Wirkungskraft besitzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Aspekte Transparenz und Organisation bewegen sich in einem kontrastierenden Spannungsfeld aus *existent, aber nicht gut* und nicht existent. Auf die eröffneten Pole bezogen zeigt sich eine starke Akzentuierung der beiden benannten Aspekte, während sich die drei Schüler\*innen an operant-funktionalen Handlungen im Rahmen von Rollen und Funktionen, normativen Satzungen und den innerschulischen organisationslogischen Abläufen orientieren sowie der darauf basierenden Aufgabe und Funktion von Schule, in die sich die Schülervertreter\*innen qua ihrer Rolle und Funktion eingebettet sehen, nicht aber wahrgenommen fühlen. Es **dokumentiert sich** darauf bezogen ein notwendiger Zwang, der sich für die Schüler\*innen aus dem Mangel an Transparenz auf der Schulebene ergibt: Die Schüler\*innen agieren „hinten rum“, um demokratische Prozesse in Ganz zu setzen. Durch den Mangel an Transparenz dokumentiert sich zudem ein Widerspruch, der von den Schülervertreter\*innen reproduziert wird und der sie zugleich dazu zwingt, „so transparent wie möglich“ *und* „möglichst alles irgendwie perfekt zu organisieren“, obwohl (Widerspruch) die Schülerschaft, trotz Evaluation, von der Arbeit nichts mitbekommt, sich nicht ordnungsgemäß vertreten fühlt und die Schülervertreter\*innen „hinten rum“ agieren müssen. Es dokumentiert sich ferner, dass die Schüler\*innen Chancen und Risiken, im Sinne von förderlichen und hinderlichen strukturellen Bedingungen, ihrer Arbeit als Schülervertreter im Kontext von demokratischen Prozessen an der Schule sehr bewusst wahrnehmen, verbalisieren und reproduzieren.

### 7.3.3 Zusammenfassende Falldarstellung in der Gruppe der Schüler\*innen

Im Folgenden werden die zuvor dargestellten Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Lara und Laura		
Themen		
Merkmale von Demokratie	Ideen zu und über Demokratie	Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen
Orientierungsschema		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisationsprinzip und hierarchischer Aufbau von Schule</li> <li>Mengenmäßige Mehrzahl der Schüler*innen, ihre Interessen und deren Berücksichtigung</li> <li>Berechtigt sein, zu wählen</li> <li>Rollen und ihre Funktionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tatsächliches Mitbestimmungsrecht</li> <li>Keine Top-Down-Prozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrerverhalten</li> <li>Lehrerumschwung</li> <li>Perspektivübernahme</li> <li>Aktives Handeln (probieren und zusammenarbeiten)</li> <li>Alte Unterrichtsprinzipien gegenüber neuen Unterrichtsstrukturen (Schüler*innen nehmen sich gegenseitig dran)</li> </ul>
Orientierungsrahmen		
<p>Orientierung an der Organisationslogik von Schule: Demokratie ist formal geregelt und hierarchisch strukturiert.</p> <p>Demokratie verlangt hierarchisch geregelte Aktivität durch Beteiligung.</p>	<p>Orientierung an der hierarchisch geregelten Organisationslogik von Schule: Demokratie ist das Recht auf Mitbestimmung für alle</p> <p>Demokratie verlangt nach Gleichberechtigung aller beteiligten Akteur*innen.</p>	<p>Die Orientierung an der hierarchisch geregelten Organisationslogik verbleibt im Rahmen von Schul- und Unterrichtsprozessen: Demokratie ist Schul- und Unterrichtsentwicklung, die neue Strukturen bringt.</p> <p>Demokratie verlangt nach Umwandlungsprozessen, die neue Strukturen mit sich bringen.</p>
Orientierungsmuster = Demokratie verlangt nach hierarchisch geregelter Aktivität.		

Tab. 13: Zusammenfassung Lara und Laura (eigene Darstellung)

Die Orientierung der Schüler\*innen an der hierarchisch geregelten Organisationslogik von Schule zeichnet sich durch die Vorstellung aus, dass Demokratie einen hierarchisch strukturierten und formal geregelten Charakter besitzt und auf das bottom-up ausgerichtete Gestalten eines Lebensraums abzielt, hier im Besonderen der Erfahrungsraum Schule. In diesem Raum verlangt Demokratie nach hierarchisch geregelter Aktivität durch Beteiligung, die insbesondere im Rahmen von Lehr-Lernprozessen im Unterricht stattfindet. Der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum Schule dokumentiert sich in diesem Zusammenhang als eine Art Rahmung, in der die Mitglieder von unten nach oben aktiv sein sollten. Gleichsam dokumentiert sich der an

hierarchisch geregelten Strukturen orientierte Blick der Schülervertreter\*innen, der sich auf das organisationslogische Prinzip von Schule bezieht, wenngleich die Schüler\*innen mengemäßig die Mehrzahl bilden. Dies gilt sowohl auf der gesamten Schulebene wie auf der Unterrichtsebene, wo die Lehrer\*innen auf die Schülerwünsche eingehen und die Schüler\*innen sich gegenseitig „drannehmen“. Die Orientierung an der Organisationslogik zeigt sich zudem in der zugeschriebenen Bedeutung von Rollen und Funktionen, die wiederum von unten nach oben (bottom up) wahrgenommen werden. Als anzustrebende Handlungsmöglichkeit wird in diesem Kontext das Nutzen formeller (basisdemokratischer) Strukturen angeführt: das Wahl- und Mehrheitsprinzip einer Demokratie. Darauf bezogen dokumentiert sich gleichermaßen der Bruch zwischen Schein und der Realität gelebter demokratischer Praxis vor Ort, der explizit sprachlich thematisiert wird: Die Schüler\*innen haben sich weniger als erwartet eingebracht.

Es wird ferner dokumentiert, dass die Schüler\*innen aus ihrer Rolle als Schülervertreter\*innen die wahrgenommenen demokratischen Prozessabläufe beschreiben, wenngleich beide Schüler\*innen nicht explizit als aktive Akteur\*innen in Erscheinung treten. Ihr Bemühen und Wollen zur Umsetzung demokratischer Prozesse wird jedoch in ihrem funktional angelegten Interesse gegenüber den formell ausgerichteten, basisdemokratischen Strukturen ersichtlich und steht im Vordergrund, während beide Schüler\*innen über ihre Vorstellungen von Mitbestimmungsrechten sowie demokratisch motivierten Unterrichtsprozessen und dem pädagogischen Handeln ihrer Lehrer\*innen sowie das Nicht-Handeln ihrer Mitschüler\*innen sprechen. Wiederholt treten dabei organisationslogisch und hierarchisch orientierte Objektivierungstendenzen in Erscheinung, die den subjektiv-verallgemeinernden Äußerungen eine reproduktive Note verleihen. Kern der Orientierung bildet somit die auf Funktionalität und Organisiertheit abzielende Vorstellung der Schüler\*innen, dass der Erfahrungsraum mittels basisdemokratischer Abstimmungsprozesse gemeinsam gestaltet werden sollte. Die sich darin dokumentierende normativ aufgeladene Anforderung an Demokratie zeigt sich im distanziert-entpersonalisierten Sprechakt, in dem sich eine generalisierende Perspektive auf die Prozessabläufe ausdrückt. Das Aktive verbleibt aus Seiten der Lehrpersonen, die in einen positiven Horizont rücken, weil sie durch ihr pädagogisches Handeln auf die Schüler\*innen eingehen. Auf diese Weise zeigt sich eine hierarchiebetone, asymmetrische Differenzierung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die einseitig reproduziert wird in einem top-down-Prozess zu Gunsten der Organisationslogik von Schule. Darauf bezogen dokumentiert sich ein Kontrast zwischen Schein gegenüber der Wirklichkeit der wahrgenommenen demokratischen Prozesse an der Schule.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor dem Hintergrund der teils reproduktiv aufgeladenen Aktivitätsorientierung zur Gestaltung des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums Schule, sehen sich die Schülervertreter\*innen qua Rolle und Funktion in der Position, Schülermeinungen zu vertreten. Zwei Komponenten wirken dabei hinderlich auf die real gelebte demokratische Praxis gegenüber dem hierarchisch-funktional begründeten Demokratieverständnis, wodurch sich ein externalistischer Konflikt ergibt: Engagement der Lehrer\*innen gegenüber dem Nicht-Engagement der Schüler\*innen sowie Entscheidungen, die „von oben“ getroffen werden. Mehrheitsprinzip und formal-basisdemokratisch organisierte Komponenten (Gremien) von Demokratie hingegen werden als überaus förderliche Rahmenbedingungen verstanden, im Sinne einer Bottom-up-Funktion, die es ermöglicht,

insbesondere die Schüler\*innen in den Meinungsbildungsprozess einzubeziehen. Mit anderen Worten: Demokratie erscheint im Kontext der Ausführungen der Schülerinnen als Ergebnis von klar geregelten, kommunikativen Bottom-up-Prozessen, bei denen Meinungsvertreter gewählt werden und „oben“ die Meinung vertreten.

Lars, Lena und Lennard		
Themen		
Merkmale von Demokratie	Ideen zu und über Demokratie	Demokratische Prozesse – förderliche und hinderliche Strukturen
Orientierungsschema		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratie verstanden als Prinzip, um glücklich zu machen</li> <li>• Kontrastierung zwischen Gefühl und tatsächlichem Handlungs-vollzug</li> <li>• Exemplifizierung des Glücks-Prinzips bezogen auf den größtmöglichen Nutzen für die größtmögliche Gruppe</li> <li>• Fokus auf das Zufriedenstellen der Schülerschaft</li> <li>• Demokratie verstanden als Gleichberechtigung</li> <li>• Demokratie verstanden als das Spielen der Eulen für die Schülerschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demokratische Strukturen an der Schule im Aufbauprozess</li> <li>• Demokratie ist, wenn jeder sich vertreten fühlt (hinreichende Bedingung)</li> <li>• Notwendige Strukturen an der Schule</li> <li>• Demokratie an der Schule funktioniert noch nicht</li> <li>• Förderliche demokratische Strukturen (förderliche Bedingungen)</li> <li>• Demokratie ist der Kampf darum, den Willen der Schüler*innen durchzusetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mangel an Transparenz</li> <li>• Zu wenig (gute) Organisation an der Schule</li> <li>• Transparentes Agieren und Organisieren der Schülervertreter*innen</li> <li>• Kontrast zwischen Schüler- und Lehrerorganisation</li> <li>• Funktion der Institution Schule</li> </ul>
Orientierungsrahmen		
Orientierung an einem formal-funktional ausgerichteten demokratischen Prinzip (Meinungs- und Interessensvertretung) auf Basis von Rollen und Funktionen in einem wahrgenommenen Hierarchiegefälle.	Orientierung an Funktionen und damit verbundenen Aufgaben, um den Willen der Schüler*innen durchzusetzen.	Orientierung an operant-funktionalen Handlungen im Rahmen von Rollen und Funktionen, normativen Satzungen und den innerschulischen organisationslogischen Abläufen sowie der darauf basierenden Aufgabe und Funktion von Schule, die sichergestellt werden sollen.



Demokratie verlangt nach formaler Rahmung, Organisation und strukturierten Vermittlungstätigkeiten.	Demokratie verlangt nach formaler Rahmung, Organisation und Struktur.	Demokratie verlangt nach formal regulierter Organisiertheit und strukturiertem Handeln.
<b>Orientierungsmuster = Demokratie verlangt nach formal regulierter und strukturierter Aktivität.</b>		

Tab. 14: Zusammenfassung Lars, Lena und Lennard (eigene Darstellung)

Die Orientierung der Schüler\*innen an einem formal strukturierten Prinzip, das auf regulierte Organisiertheit und vermittelndes Handeln zeichnet sich durch die Vorstellung aus, dass Demokratie einen hierarchisch strukturierten und formal regulierenden Charakter besitzt und auf ein (ver-)teilendes Miteinander im Lebensraum abzielt, hier im Besonderen der Erfahrungsraum Schule. In diesem Raum verlangt Demokratie nach hierarchisch geregelter Aktivität durch Vermittlung. Der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum Schule dokumentiert sich in diesem Zusammenhang als eine Art Rahmung, in der die Mitglieder von unten nach oben vermittelnd aktiv sein wollen bzw. so tun, als ob (Eulen spielen). Gleichsam dokumentiert sich der an hierarchisch geregelten Strukturen orientierte Blick der Schülervertreter\*innen, der sich auf das organisationslogische Prinzip von Schule bezieht. Kontrastiert werden „glücklich sein“ versus „unglücklich sein“, da zwischen beiden emotionalen Zuständen eine Entscheidung zugunsten der mengenmäßig größeren Personenanzahl getroffen werden soll. Ferner wird zwischen Gleichberechtigung und Hierarchien kontrastiert sowie darauf bezogen zwischen Vermittlung und Eigeninitiative. Im Rahmen dieser Kontrastierungen nehmen die Schülervertreter\*innen eine Vermittlungsrolle zwischen Schüler\*innen und Schulleitung ein. Auf diese Weise zeigt sich eine hierarchiebetonte, asymmetrische Differenzierung zwischen Schulleitung und Schüler\*innen, die einseitig reproduziert wird in einem top-down-Prozess zu Gunsten der Organisationslogik von Schule. Darauf bezogen dokumentiert sich ein Kontrast zwischen Schein gegenüber der Wirklichkeit der wahrgenommenen demokratischen Prozesse an der Schule, da nur gespielt, d.h. so getan wird, als ob.

Es dokumentiert sich ferner, dass die Schüler\*innen aus ihrer Rolle als Schülervertreter\*innen die wahrgenommenen demokratischen Prozessabläufe beschreiben, während die Schüler\*innen explizit als aktive Akteur\*innen in Erscheinung treten. Ihr Bemühen und Wollen zur Umsetzung demokratischer Prozesse äußert sich in ihrem funktional angelegten Interesse gegenüber den formell ausgerichteten, basisdemokratischen Strukturen und steht im Vordergrund, während die Schüler\*innen über ihre Vorstellungen von Erreichbarkeit, kommunikativen Handlungen und Netzwerkaufbau bzw. –arbeit sprechen. Wiederholt treten dabei organisationslogisch und hierarchisch orientierte Objektivierungstendenzen in Erscheinung, die den subjektiv-verallgemeinernden Äußerungen eine reproduktive Note verleihen. Kern der Orientierung bildet somit die auf Funktionalität und Organisiertheit abzielende Vorstellung der Schüler\*innen, dass der Erfahrungsraum mittels basisdemokratischer Abstimmungsprozesse gemeinsam gestaltet werden sollte. Die sich darin dokumentierende normativ aufgeladene Anforderung an Demokratie zeigt sich im distanziert-entpersonalisierten Sprechakt, in dem sich eine generalisierende Perspektive auf die Prozessabläufe ausdrückt. Das Aktive verbleibt auf Seiten der Schülervertreter\*innen, die in einen positiven Horizont rücken, weil sie durch ihr vermittelndes Handeln für die Schüler\*innen kämpfen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Vor dem Hintergrund der teils reproduktiv aufgeladenen Aktivitätsorientierung zur Gestaltung des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums Schule, sehen sich die Schülervertreter\*innen qua Rolle und Funktion in der Position, Schülermeinungen zu vermitteln. Formal-basisdemokratisch organisierte Komponenten (Gremien) von Demokratie werden als förderliche Rahmenbedingungen verstanden, im Sinne einer Bottom-up-Funktion, die es ermöglicht, insbesondere die Schüler\*innen in den Meinungsbildungsprozess einzubeziehen, um dem Glücksprinzip gerecht zu werden. Mit anderen Worten: Demokratie erscheint im Kontext der Ausführungen der Schüler\*innen als Ergebnis von klar geregelten, kommunikativen Bottom-up-Prozessen, bei denen Meinungsvertreter gewählt werden und „oben“ die Meinung vermitteln. In einen negativen Gegenhorizont rücken die Intransparenz und Unorganisiertheit der Schule sowie konkret, die der Lehrer\*innen.

#### 7.4 Sinngenetische Typenbildung

Im vorherigen Kapitel wurden fallspezifische Ergebnisse der vorausgegangenen *formulierenden und reflektierenden Interpretation* vorgestellt. In diesem Kapitel liegt nun der Schwerpunkt auf der zusammenfassenden Darstellung der mittels *komparativer Analyse* gewonnenen Ergebnisse der Fallanalysen in Bezug auf das Verständnis der Subjekte von Demokratie und die Wahrnehmung von Strukturen und Prozessen. Das heißt, die Ergebnisse der komparativen Analyse werden im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung verdichtet und spezifiziert, um für das Gesamtsample typische Phänomene zu identifizieren. In der Forschungspraxis hat sich jedoch erwiesen, dass eine sinngenetische Typenbildung im Besonderen dann sinnvoll ist, wenn eine größere Anzahl von Fällen bearbeitet wird. Dies war im Rahmen der explorativ angelegten Arbeit nicht möglich. Um generalisierende Aussagen über die Typiken treffen zu können, sind daher weitere und vertiefende Untersuchungen notwendig. So können hier lediglich Typen exemplarisch herausgearbeitet und aufgezeigt werden. Leitend bei der Darstellung waren die Fragen danach, welche handlungsleitenden Orientierungen das Verständnis von Demokratie der Akteur\*innen in ihrer Handlungspraxis strukturieren und welche kontrastierenden Muster so erkennbar werden. Ausschlaggebend für das Herausarbeiten der Typen war das *Tertium Comparationis*, das heißt, dass zugrundeliegende gemeinsame Thema zweier verschiedener und miteinander zu vergleichender Sinngehalte, das zur Strukturierung des Verständnisses und der Wahrnehmungen der Akteur\*innen fungiert.

##### 7.4.1 Typisierung von Orientierungsrahmen

Im Zuge der dokumentarischen Auswertungen konnten zwei *Tertia Comparationis* herausgearbeitet werden. Diese basieren auf je einer Typik von Orientierungsrahmen. Inhaltlich kann festgehalten werden: **Typik 1** liefert Antworten auf die Frage danach, welches Verständnis von Demokratie die Akteur\*innen haben und in welcher Relation sie zu diesem Verständnis stehen. **Typik 2** basiert auf Wahrnehmungen von demokratischen Prozessen, auf die sich die Akteur\*innen in ihrer Handlungspraxis beziehen. Auf diese Unterscheidungsmerkmale bezogen werden nachfolgend die einzelnen Typiken, ihre Ausprägung sowie ihr Vorkommen in den Interviewfällen dargestellt.

##### Typik 1: Aktivität

Das erste *Tertium Comparationis*, welches zu einer Abstrahierung der Einzelfälle durch das Anwenden der komparativen Analyse führt, ist das der *Aktivität*. Aus den Interviews ließen sich hierzu insbesondere zwei unterschiedliche Ausprägungen rekonstruieren.

##### Verständnis von Demokratie

Ausprägung Typik 1: <b>Aktivität</b>	Interviewfälle, deren Orientierungsrahmen die Ausprägung aufweisen
Selbstbestimmt	Herr Müller; Herr Meier
Wirklich	Frau Schulz; Frau Schmidt; Laura und Lara; Lars, Lena und Lennard

Tab. 15: Zusammenfassung der Interviewfälle – Typik 1: Aktivität (eigene Darstellung)

**Selbstbestimmte Aktivität:** Die Akteur\*innen, die sich dieser Ausprägung zuordnen lassen, orientieren sich an historischen Bezügen und normativen Satzungen, um das Unterstützen hierarchisch angelegter Rollen und Funktionen im System von unten nach oben zu regulieren und zu legitimieren. Deutlich wird dabei in allen Fällen, dass das angestrebte Idealbild der selbstbestimmten Aktivität nicht erreicht ist bzw. als nicht erreichbar angesehen wird, weshalb ein negativer Gegenhorizont aufgespannt wird, der sich auf die Relation von Systemgröße und Abstimmungsprozesse bezieht sowie auf Vorgaben von übergeordneter (zumeist behördlicher oder gesetzlicher) Instanz, die umgesetzt werden müssen. Die Akteur\*innen konstruieren sich in diesem Zusammenhang als in ihrer täglichen, professionellen Handlungspraxis vor der Anforderung stehend, auf den Widerspruch zwischen Wunsch und Realität mit Arbeitsteilung sowie letztlich Entscheidungsbefugnis reagieren zu müssen, die qua Rolle und Funktion sowie qua Erfahrung begründet wird und im Berechtigten zur Mitsprache mündet, wodurch sich ein weiterer Widerspruch auftut, nämlich zwischen Handlungsautonomie und Handlungseinschränkung.

= Selbstbestimmte versus fremdbestimmte Aktivität

**Wirkliche Aktivität:** Die denk- und handlungsleitende Struktur besteht hier darin, dass sich die Akteur\*innen an ihrem Wunsch und Recht nach echten Handlungen zur Gestaltung der gemeinsam geteilten Wirklichkeit orientieren. Die Wirklichkeit, die sich über den Erfahrungsraum Schule auch in den Erfahrungsraum Gesellschaft erstreckt, erscheint dabei als Bezugsrahmen, in der echte Handlungen faktisch und somit sicht- und spürbar werden. Die Rekonstruktion zeigt an dieser Stelle, dass scheinhafte Faktoren zwar wahrgenommen, jedoch teilweise auch weiterhin einseitig reproduziert werden. Der Fokus auf ein gemeinsam zu erreichendes Ziel fungiert als positiver Gegenhorizont zur Größe des Systems und einer wahrgenommenen Ressourcenabhängigkeit (Faktor Zeit), damit alle Beteiligten mit einbezogen werden können. Zur Zielgröße wird so das selbstständige Agieren und Handeln aller innerhalb der schulischen Sphäre konstruiert, um kommunikative Prozesse in Gang zu setzen sowie vorhandene formal-regulierte Strukturen, wie z.B. Gremien, zu nutzen. Der Orientierung liegt das Verständnis zugrunde, dass unter guten Rahmenbedingungen demokratische Prozesse möglich sind, weil sie auf echten Handlungen beruhen, wodurch eine Haltung vorausgesetzt wird, die auf Faktoren (ich/wir/System) gründet. Aktivitäts-, handlungs- und prozessbetonte Aspekte wie Beteiligung, Gestaltung, Engagement, Vernetzung, Transparenz und Mitbestimmung werden hierfür in allen Fällen als Voraussetzung verstanden.

= Wirkliche Aktivität versus Schein-Aktivität

#### Typik 2: Organisationslogik

Als zweites *Tertium Comparationis* wurde über die Organisationslogik eine weitere handlungsleitende Struktur gefunden, an der die Handlungspraxis der Akteur\*innen orientiert ist. Es zeigen sich zwei Ausprägungen dieser Struktur, die aus dem Material heraus rekonstruiert werden konnten.

➤ Wahrnehmung demokratischer Prozesse

Ausprägung Typik 2: <b>Organisationslogik</b>	Interviewfälle, deren Orientierungsrahmen die Ausprägung aufweisen
Macht und Hierarchie	Herr Meier; Herr Müller
Freiheit und Zwang	Frau Schmidt; Laura und Lara; Lars, Lena und Lennard

Tab. 16: Zusammenfassung der Interviewfälle – Typik 2: Organisationslogik (eigene Darstellung)

**Organisationslogik – Macht und Hierarchie:** Die dieser Ausprägung zugeordneten Akteur\*innen weisen eine an hierarchischen Rollen und Funktionen orientierte Wahrnehmung von demokratischen Prozessen auf. Das alltägliche professionelle Handeln wird ebenso von dieser handlungsleitenden Struktur dominiert, wie auch die gesamte Eingebundenheit im System, weshalb der Akt der Willenbildung in der Handlungspraxis als Kampf wahrgenommen wird. So können die Akteur\*innen gar nicht anders, als ihre Wahrnehmung am Prinzip der Schule auszurichten, um sich darin qua Rolle und Funktion zu positionieren und damit zugleich vorhandene Strukturen zu reproduzieren. Es zeigt sich eine Top-down-Orientierung ausgehend von einer berechtigenden Vermittlungs-/Führungskraft, der die zuarbeitende Kraft der anderen Ebenen stützend und vermittelnd untergeordnet wird. Die Akteur\*innen konzipieren sich in diesem aufgespannten Feld als Vermittler. Diese Rolle nehmen sie jedoch vielmehr spielend wahr und tun so, als ob. So wird die Mehrzahl der Schüler\*innen der wahrgenommenen Handlungseinschränkung sowie der daraus resultierenden Handlungsohnmacht als positiver Gegenhorizont entgegengestellt, um auf diese Weise das Recht auf Mitbestimmung zu legitimieren qua Rückgriff auf das formal demokratische Prinzip des Mehrheitsentscheids. Mit dem Regulieren der Machtverhältnisse untereinander ist ein Widerspruch zwischen oben und unten verbunden, der nicht aufgelöst, sondern vielmehr einseitig reproduziert wird, da im Besonderen die Schüler\*innen auf die anderen Akteur\*innen angewiesen sind, weshalb sie sich an neu eingeführten Unterrichtsstrukturen orientieren, die eine formale Gleichberechtigung zulassen.

= Macht und Hierarchie versus Gleichberechtigung

**Organisationslogik – Freiheit und Zwang:** In dieser Ausprägung zeigt sich, dass das professionelle Handeln der Akteur\*innen Zwängen ausgesetzt ist, die sich aus den latent vorhandenen organisationslogischen Bedingungen von Schule ergeben (Macht- und Idealvorstellungen, Normen, Hierarchien sowie Rollen und Funktionen). Akteur\*innen, bei denen diese Orientierung rekonstruiert wurde, konzipieren die eigene Person in Relation zur Gemeinschaft und zum System und nehmen damit in Verbindung stehende Einschränkungen wahr, auf die sie in ihrer Handlungspraxis zu reagieren versuchen. Den systeminhärenten Zwängen stellen sie aus diesem Grund als positiven Gegenhorizont Ihr Bemühen und Wollen zur Umsetzung entgegen, welches sich in einem funktional angelegten Interesse gegenüber formal ausgerichteten, basisdemokratischen Strukturen äußert, die sie für sich zu nutzen wissen, um eine gut strukturierte Basis zu organisieren. Deutlich wird dabei in allen Fällen, dass der angestrebte Aspekt der Öffnung durch gute Rahmenbedingungen mittels zu schaffender Transparenz zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen sowie im Besonderen durch kommunikative Handlungen bottom-up erreicht werden kann. Handlungsfreiheit, im Sinne von

echter Gestaltung der Wirklichkeit fungiert somit für die Akteur\*innen als normatives Ideal, der die Realität der gelebten Praxis als negativer Gegenhorizont gegenübergestellt wird. Denn deutlich wahrgenommen wird, dass eine von oben verordnete, normative Setzung, im Sinne einer *conditio sine non qua*, sich als Freiheitseinschränkend auf das professionelle Handeln der Akteur\*innen auswirkt. Ohne freie Entscheidung sehen sich im Besonderen die Schüler\*innen den von anderen Akteur\*innen konstituierten Prozessen ausgesetzt, für die freiwilliges Agieren vorausgesetzt wird. Der Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang wird von den Akteur\*innen dieser Ausprägung wahrgenommen und das Recht auf selbstbestimmte Mitbestimmung als positiver Gegenhorizont entgegengesetzt.

= Freiheit versus Zwang

So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich mittels *komparativer Analyse* folgende **handlungsleitende Orientierungsrahmen** vom Einzelfall abstrahieren lassen:

#### Verständnis der Subjekte von Demokratie

- Fremdbestimmte und selbstbestimmte Aktivität zur Gestaltung der Wirklichkeit.
- Wirkliche und scheinhafte Aktivität zur Gestaltung der Wirklichkeit.

#### Wahrnehmung von demokratischen Strukturen und Prozessen

- Gleichberechtigte und macht- und hierarchieorientierte Wahrnehmung der schulischen Organisationslogik.
- Freiheitliche und zwangorientierte Wahrnehmung der schulischen Organisationslogik bei der Gestaltung der Wirklichkeit.

Sinngenetische Typenbildung – zwei Typiken von Orientierungsrahmen mit Gegenhorizonten		Relationale Typenbildung
Aktivität	Organisationslogik	Typ I
Selbstbestimmt	Macht und Hierarchie	
Wirklich	Freiheit und Zwang	

Tab. 17: Typ I: Der Aktivtypus (eigene Darstellung)

Mit Blick auf die Tabelle (Tab. 17) zeigt sich ein an **selbstbestimmter Aktivität** orientiertes Verständnis von Demokratie mit freiheitsorientierter Wahrnehmung der schulischen Organisationslogik bei demokratischen Prozesse **versus** ein an **fremdbestimmter Aktivität** orientiertes Verständnis von Demokratie mit **zwangorientierter Wahrnehmung** der schulischen Organisationslogik bei demokratischen Prozessen.

Sinngenetische Typenbildung – zwei Typiken von Orientierungsrahmen mit Gegenhorizonten		Relationale Typenbildung
Aktivität	Organisationslogik	Typ II
Selbstbestimmt	Macht und Hierarchie	
Wirklich	Freiheit und Zwang	

Tab. 18: Typ II: Der Führungstypus (eigene Darstellung)

Ferner zeigt sich mit Blick auf die Tabelle (Tab. 18) ein an **wirklicher Aktivität** orientiertes Verständnis von Demokratie mit **an Gleichberechtigung orientierten Wahrnehmung** der schulischen Organisationslogik zur Gestaltung der Wirklichkeit versus an **scheinhafter Aktivität** orientiertes Verständnis von Demokratie mit **macht- und hierarchieorientierter Wahrnehmung** der schulischen Organisationslogik zur Gestaltung der Wirklichkeit.

Auf Basis der herausarbeiteten *Tertia Comparationis* werden nachfolgend zwei **Typen** beschrieben, die sich aufgrund der ausgewählten und analysierten komparativen Fallanalysen herauskristalisierten sowie charakterisieren ließen. Die *Typenbildung* basiert somit auf zwei Typiken mit je zwei Ausprägungen. Das heißt, sie basiert somit sowohl auf den beschriebenen *Orientierungsrahmen*, die sich als zentrales Ergebnis auf dem empirischen Material heraus rekonstruieren ließen sowie auch auf dem gesamten Material, auf das zur Verdeutlichung der Typisierung zurückgegriffen wurde. Zur Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit und Überprüfung der *Typenbildung* werden je *Orientierungsrahmen* Fall-Aussagen eingebaut, die in den Fallanalysen noch nicht dargestellt wurden. Mit anderen Worten: Bei der anschließenden Typenbildung wurde auf das gesamte Material zurückgegriffen, während in der Fallanalyse exemplarisches Material zur Verdeutlichung der Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode herangezogen wurde.

### 7.4.2 Der Aktivtypus

Grundsätzlich ist zu sagen, dass das Demokratieverständnis dieses Typus auf *Aktivität* abzielt, die auf *wirkliche* Gestaltungsprozesse und Engagement im Raum der Wirklichkeit bezogen wird. Demokratie ist demnach etwas, „*wo jeder mitentscheiden kann also jeder die Möglichkeit hat sich irgendwie seine [abgebrochen] äh sich [abgebrochen] aktiv zu werden und eben mit die Ideen oder die Regeln voranzubringen*“ (Lilli, SV\_01). Hierin zeigt sich der demokratiepädagogisch relevante Aspekt des angestrebten *Aktivbürgers*, wie er von Massing (2002, 35 ff.) dargelegt wird, im Sinne von echter, aktiver Beteiligung am (gesellschaftlich-politischen) Geschehen sowie an der Orientierung am Gemeinwohl und an den eigenen Interessen. Für die angestrebten schulischen Lehr- und Lernprozesse heißt das: „*Es sollte eine aktive Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler geben äh aktive Mitarbeit verstehe ich so dass die Schülerinnen und Schüler auch ähm Eingaben machen also nicht nur gefragt werden irgendetwas zustimmen oder ablehnen sondern dass sie auch aktive Eingaben machen und sich für ihre Schule auch einsetzen und interessieren*“ (Frau Schäfer, L\_01).

Demokratiepädagogisch relevantes Lernen findet Dewey zufolge in der Auseinandersetzung mit der Umwelt statt, in der sich der Mensch bewegt (Dewey 1989, 21). Auch Arendt hat, wie in Kapitel 2 beschrieben, darauf verwiesen, dass der Mensch aufgrund der Bedingtheit seines Lebens, die Bedingungen in denen er lebt, selbst gestaltet. Diese Gedanken spiegeln sich in den Äußerungen des *Aktivtypus* zur *Arbeitsteilung* wieder, um hierarchisierte Alleingänge zu vermeiden und sich vielmehr am gemeinsamen Tun und Entscheiden zu orientieren sowie alle Betroffenen zu beteiligen, im Sinne eines gemeinsamen Ziels das „*man wirklich*“ vor Augen haben sollte „*in so einer Bildungsinstitution*“ (Frau Schmidt, SL\_02). Um das gemeinschaftliche Gestalten zu ermöglichen, werden sowohl eine *Haltung* sowie basisdemokratische Strukturen vorausgesetzt, die das Beteiligen am Gestaltungsprozess möglichst Vieler gewährleisten. Hiermit sind mit Blick auf Giddens spezifische *Codes und Bedeutungsmuster* gemeint, die sich auf Bereitschaft und Haltung beziehen, wodurch die Handlungen der Akteur\*innen bestimmt werden (vgl. Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 21 ff.). Das Demokratieverständnis des *Aktivtypus* ist daher weniger an Macht- und Hierarchiestrukturen von Schule orientiert, sondern vielmehr an der freiheitlichen Gestaltung der gemeinsam geteilten Wirklichkeit real gelebter Praxis. Dabei wird der Fokus auf ein gemeinsames Ziel gerichtet, das es zu verfolgen gilt, weshalb alle Beteiligten einbezogen werden sollen. Das heißt, es gilt „*möglichst viele mit ins Boot zu holen*“ (Frau Pfeiffer, L\_01).

Die Boots-Methapher liefert somit explizit wie auch implizit ein ideales Bild des Wunsches des *Aktivtypus*, bei klarer Steuerung möglichst viele Personen in die Prozesse einzubeziehen. Durch die Metapher dokumentiert sich der Wunsch nach einer rollenbewussten Vorbild-Leitung, im Sinne eines Kapitäns, der qua Rolle und Funktion das große Ganze im Blick hat und navigiert. Das Boot als begrenzter Raum, in den „möglichst viele“ hineingeholt werden, fungiert als regelgeleiteter Rahmen basierend auf den Handlungen Vieler: Eine Person navigiert (Kapitän) und sorgt dafür, andere mit ins Boot zu holen (Passagiere). Alle haben ein gemeinsames Ziel, starten gemeinsam von Punkt A und fahren in die gleiche Richtung zu Punkt B. Raum und Zeit sind somit abgesteckt: Zu einem bestimmten Zeitpunkt X sitzen alle Beteiligten Y in einem Boot Z, um von A nach B zu fahren – und das über Wasser. Das heißt, Schicksal und Handeln der im Boot sitzenden ist u.U. von der nicht beeinflussbaren Wirkkraft äußerer Rahmenbedingungen (Elemente und Umgebung) abhängig: Die prozesshafte Fließkraft des Wassers, Untiefen,



Strömungen, Wetterlage sowie mangelnde Zeiträume usw. wirken auf die im Boot Sitzenden ein. Mit anderen Worten: Absehbare und nicht absehbare Einflussfaktoren wirken sich auf (selbstbestimmte) Handlungen in einem konkret vorgegebenen Rahmen (Boot) aus und erzeugen bisweilen nicht indentierte Folgen der Handlungen.

Und dennoch sollen vorhandene Strukturen an den Schulen genutzt werden, um demokratische Prozesse in Gang zu setzen und sie prozesshaft voran zu treiben: *„Also die Gremien tagen regelmäßig“* (Frau Schmidt, SL\_02). Denn dem *Aktivtypus* ist daran gelegen, vorhandene Strukturen vielseitig zu nutzen sowie neue Strukturen gemeinsam mit anderen aufzubauen: *„ich finde vor allen Dingen dass ähm es 'n gutes Gleichgewicht zwischen allen Partien die in der Schule beteiligt sind ähm dass es das eben gibt das heißt ähm natürlich die Schüler die Lehrer aber auch natürlich die Eltern sollen nicht vergessen werden dass die halt alle ähm zusammenkommen sich austauschen und so ähm bestmöglich über Entscheidungen ähm (.) sich unterhalten und austauschen“* (Linus, SV\_01). Die zugrundeliegende Orientierung urgiert dabei auf gleichberechtigte *Arbeitsteilung*, die sich aus der Logik des großen Ganzen der Systemgröße heraus ergibt, da Demokratie als ressourcenabhängig verstanden wird. Auf diese Weise fungiert die Wirklichkeit, die sich auf den Erfahrungsraum Schule bezieht, als *Polis*, in der sich die Akteur\*innen umeinander kümmern, während ihr Tun auf ein kommunikatives Verständigungshandeln abzielt, um Meinungen zu ermitteln sowie Einigung in Grundfragen des Zusammenlebens zu erzielen. Dieses Verständnis setzt Organisiertheit und Transparenz voraus, die vom *Aktivitätstypus* aktiv und selbstbestimmt eingefordert wird. Denn mit anderen Worten: Demokratie ist, wenn *„jeder die Möglichkeit hat auch mitzubestimmen das heißt ja auch glaub' ich Bestimmung durch das Volk“* (Lilli, SV\_01).

### 7.4.3 Der Führungstypus

Aus seiner hierarchiebetonten Rolle baut der *Führungstypus* auf kommunikative Handlungen und auf die Handlungsbereitschaft der anderen, an Schule beteiligten Akteur\*innen: *„von unten her sollte eine demokratische Schule schon aus ihrer Lerherrschaft oder aus ihrer Elternschaft oder aus ihrer Schülerschaft heraus Initiativen bewegen“* (Herr Müller, S\_03). Die zugrundeliegende Orientierung urgiert auf hierarchisierte *Arbeitsteilung*, die sich dem *Führungstypus* zufolge automatisch aus der Organisationslogik von Schule heraus ergibt, da Demokratisierungsprozesse u.a. in schulischen Gremien und auf der Verwaltungs- und Organisationsebene durch das Treffen von Entscheidungen und das Einhalten von behördlichen Vorgaben erschwert werden. So gelingen Demokratiesierungsprozesse „immer nie ganz an der Schule“, denn es ist *„so'n bisschen schwierig also es sind immer Ansätze da und sie werden durch schulische Organisations- äh äh -bedingungen aber immer wieder unterlaufen“* (Frau Pfeiffer, L\_01). Das mit Top-down-Prozessen verbundene *Prinzip von Schule* dient in diesem Zusammenhang als Beispiel für das Beschreiben von demokratischen Prozessen, die an Gremienarbeit orientiert sind. Zugleich wird die Organisationslogik von Schule mit Schulqualität in Verbindung gebracht und mit einem Wert verknüpft – wobei Schülervorschläge in diesem Kontext als nicht *„immer so wichtig für das Fortbestehen einer Schule“* eingestuft werden (Herr Meier, SL\_02).

Das Demokratieverständnis des *reproduktiv-fremdbestimmten Führungstypus* zielt primär auf formal demokratische, normativ gesetzte Werte ab, wie sie im Grundgesetz verankert sind, wozu Gleichheit und soziale Teilhabe sowie Gerechtigkeit zählen, wodurch der Akteur zum Träger subjektiver Rechte bestimmt wird (vgl. Schiller 2010, 547 ff. sowie Kapitel 2.3.2: Voraussetzungen auf der Subjektebene: Öffentlichkeit. So zeigen sich konservative Aspekte von Demokratie im Verständnis *des Führungstypus*, nämlich dann, wenn auf Basis von absoluter Freiheit basisdemokratische Beteiligung von unten zur Stabilisierung für oben erwünscht ist, im Sinne des Urprinzips einer parlamentarischen Demokratie. Mit anderen Worten: Die administrative Macht (vgl. Habermas 2005, 279) soll durch eine Art Solidarität *von unten* gestützt werden, wodurch anderen Akteursgruppen (Lehrer\*innen) politische Verantwortung zugeteilt wird: Es wird als „fantastisch“ eingeordnet, dass den Lehrer\*innen „Redeberechtigung“ von oben erteilt wird. Der *modus operandi* bezieht sich somit auf das *Erteilen von Redeberechtigung*, das an der Schule von oben nach unten erfolgt. Habermas spricht davon, dass auf diese Weise die Meinungs- und Willensbildung auf einer das Gemeinwohl fokussierenden öffentlichen Kommunikation stattfindet (vgl. ebd., 279). Mit anderen Worten: Im Sinne einer *Solidargemeinschaft* sollen andere Akteur\*innen den *Führungstypus* von unten unterstützen, wodurch sie die vorherrschende Top-down-Ordnung reproduzieren. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass sich einige Lehrer\*innen gegenüber dem formal-demokratischen Instrument Unterrichtsfeedback „*ziemlich lange verweigert*“ haben (Herr Müller, SL\_03).

Mittels politischer Bildung, verstanden als *Enkulturation* im Sinne eines Brückenschlags zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und der Welt der Politik sowie des Politischen, sollen durch das Interagieren im Erfahrungsraum Schule Werte und Normen moralischer und vernunftgeleiteter Natur erfahren werden, worunter „kulturelle[r] Sinn- und Symbolsysteme“ fallen (vgl. Fend 2009, 49). Die von dem *Führungstypus* erwünschten Merkmale *Gleichberechtigung*, *formale Gleichheit*<sup>57</sup> und *Beteiligung* können in diesem Kontext als ebensolche Werte verstanden werden. Wobei der *Führungstypus* als sozialisationsbedingte Absicht das unbedingt erwünschte Mitsprechen anführt, was sich ebenfalls hierarchisch von unten nach oben konstituieren soll. Qua Rolle und Funktion begründet der *Führungstypus* seine Orientierung an gezielt zu nutzenden Macht- und Hierarchiestrukturen, da den Angehörigen der bürokratischen Ebene aus organisationslogischen Bedingungen ein Einmischen unerwünscht ist. Hieraus speist sich der Wunsch nach der Aufgabenverteilung nach unten. Denn es gilt, „*dass in jedem Fall alle gehört werden müssen Eltern ähm Schüler Lehrer und äh nicht pädagogisches Personal äh gibt es sonst noch was natürlich kommt auch die Behörde ja also das ist glaube ich immer noch auch so so ein Arm den man mit einberechnen muss*“ (Herr Meier, SL\_02). Beim Mitsprechen scheiden sich dann aber die demokratischen

---

<sup>57</sup> Bezogen auf das Bildungssystem erhält die normative Forderung nach *formaler Gleichheit* eine negative Konnotation und gilt in der Theorie als vieldiskutiert. Trotz gesetzlich verankerter *formaler Gleichheit* kann von reeller Gleichheit kaum gesprochen werden. Bourdieu beispielsweise versteht *formale Gleichheit* als Herrschaftsinstrument<sup>57</sup>. Auch Klafki wie ebenso Claußen verweisen auf die Problematik von Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem, wie weiter vorne ausführlich dargelegt (siehe dazu Kapitel 3.3.2: Funktion von Schule).

Geister: Das Recht auf Mitsprache bzw. Anhörung wird vom Führungstypus allen beteiligten Akteur\*innen zugesprochen, das Recht auf Mitentscheidung hingegen gilt einzig für die Mitglieder der höheren Hierarchie-Ebenen, was der Prozessoptimierung geschuldet ist. Das heißt, Demokratie hat für den Führungstypus klare Grenzen, nämlich dann, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen. An dieser Stelle spricht sich der Führungstypus das *Endrecht* qua normativer Satzung (*Erfahrung und Verantwortung*) zu. Es kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass sich das Demokratieverständnis des *reproduktiv-fremdbestimmten Führungstypus* im operant-funktionalen und reproduktiven Bereich verorten lässt, während sozial-reflexive Aspekte weniger eine Rolle spielen.

#### 7.4.4 Zusammenfassung der empirischen Befunde

In der Studie wurde erhoben, welche Denkstrukturen das professionelle Handeln der schulischen Akteur\*innen beim Demokratie-Lernen handlungsleitend leiten. Durch Kontrastierungen und Abstrahierungen konnten fallvergleichend rekonstruiert werden:

- (1) Das Verständnis von Demokratie der schulischen Akteur\*innen.
- (2) Die Wahrnehmung demokratischer Prozesse.

Fallvergleichend ließen sich **zwei Basistypiken**, das heißt, zwei grundlegende Orientierungen aufzeigen:

- Aktivität (Handeln und Handlungsmöglichkeiten)
- Organisationslogik (Hierarchie- und Machtverhältnisse)

Des Weiteren ließ sich erarbeiten, dass Demokratieverständnis und Wahrnehmung demokratischer Prozesse abhängig sind von den **rekonstruierten Ausprägungen**:

- Fremdbestimmte und selbstbestimmte Aktivität zur Gestaltung der Wirklichkeit.
- Echte und scheinhafte Aktivität zur Gestaltung der Wirklichkeit.
- Gleichberechtigte und macht- und hierarchiebasierte Wahrnehmung der schulischen Organisationslogik bei der Gestaltung der Wirklichkeit.
- Freiheitliche und zwangorientierte Wahrnehmung der schulischen Organisationslogik bei der Gestaltung der Wirklichkeit.

So ließen sich schlussendlich aus dem Material heraus folgende **zwei Typiken** mit **je zwei Ausprägungen** rekonstruieren: Mit Blick auf die Tabelle (Tab. 19) zeigt sich ein an **wirklicher und selbstbestimmter Aktivität** orientiertes Verständnis von Demokratie mit freiheitsorientierter Wahrnehmung der schulischen Organisationslogik bei demokratischen Prozesse **und** ein an **scheinhafter und fremdbestimmter Aktivität** orientiertes Verständnis von Demokratie mit **macht- und hierarchieorientierter Wahrnehmung** der schulischen Organisationslogik bei demokratischen Prozessen.

### **7.5 Soziogenetische Typenbildung**

Im Sinne der soziogenetischen Typenbildung ließen sich die Fälle mittels biografischer Merkmale, wie zum Beispiel Alter, Geschlecht und Berufserfahrung nicht weiter kontrastieren. Hiefür lagen zu wenige Fälle vor. Dem müsste mittels weiterer Untersuchungen nachgegangen werden.

„Niemand hat das Recht zu gehorchen“  
(Hannah Arendt)

## 8. Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Schulen als Fälle dargestellt und mit Blick auf die zu ziehenden Konsequenzen für die Praxis und die Forschung diskutiert. Für die weitere Vorgehensweise erscheint es daher relevant, die Fragestellung der Arbeit heranzuziehen, um eine Antwort geben zu können. Die übergeordnete Fragestellung lautet:

<b>Wie nehmen die Akteur*innen das Demokratie-Lernen in der Schule wahr?</b>
--

Zur Beantwortung der Frage wurde der Blick sowohl auf das Demokratieverständnis sowie auf die damit in Verbindung stehenden und von den Akteur\*innen beschriebenen Prozesse und Abläufe gerichtet als auch auf die Wahrnehmung vorhandener Rahmenbedingungen. Aus diesem Grund wurden zwei Forschungsfragen angeführt (4.1), um die oben stehende Frage zu beantworten. Die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse greift auf die in Kapitel 4 dargelegten Fragen zurück und behandelt folgende Aspekte, die fallbezogen und mit Rückgriff auf die in Kapitel 2 und 3 Analyse der Theorie zum Demokratie-Lernen diskutiert werden:

1. Das Demokratieverständnis sowie
2. wahrgenommene Strukturen und Handlungsmöglichkeiten sowie
3. die Einschätzung derselbigen durch die Subjekte

### 8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

#### ➤ Handlungsleitendes Demokratieverständnis der Subjekte

Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich in den Interviews Schnittstellen zur theoretischen Analyse finden lassen. So zielt das *Demokratieverständnis* beider Typen auf **Aktivität** ab, die auf **Gestaltungsprozesse und Engagement** bezogen wird. Hierin zeigt sich der demokratiepädagogisch relevante Aspekt des angestrebten *Aktivbürgers*, wie er von Massing (2002, 35ff.) dargelegt wird, im Sinne von aktiver Beteiligung am (politischen) Geschehen sowie der Orientierung am Gemeinwohl und an den eigenen Interessen. Zudem ist das Demokratieverständnis an der **hierarchischen Organisationslogik von Schule** orientiert.

Ferner kann gesagt werden, dass sich das demokratische Leitbild am historischen Vorbild der griechischen Antike orientiert. Die Verständigung über das gemeinschaftliche Zusammenleben wird den Schüler\*innen jedoch abgesprochen, sodass ein *Herrschen von Vielen* im aristotelischen Sinne gar nicht stattfinden kann, da die Schülervorschläge als *nicht immer so wichtig* eingestuft werden. Auf diese einseitige Reproduktion von Hierarchiegefällen reagieren die Schüler\*innen, indem sie sich ad hoc auf das Organisationsprinzip von Schule berufen,

wenn sie ihr Demokratieverständnis darlegen. Mit anderen Worten: Die Schüler\*innen verorten ihr Verständnis von Demokratie nicht in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern beziehen sich direkt auf die Organisationslogik von Schule, um Demokratie zu erklären. Insbesondere die Gremienarbeit sowie Rollen und Funktionen erhalten einen großen Stellenwert, während die Schüler\*innen bei der Elaboration die schulischen Hierarchiegefälle aufgreifen. So lassen sich die *Symmetrie bzw. Machtantinomie* sowie die *Autonomieantinomie* rekonstruieren (vgl. Helsper 2004, 70 f.; Tbb. 9). Das professionelle Handeln der Lehrkräfte steht aufgrund von Wissensbeständen und *Erfahrungen* gegenüber den Schüler\*innen in einer überlegenen, machtvollen Position. Die Schüler\*innen hingegen sind auf die Expertise sowie das Handeln der Lehrperson angewiesen. Die Überlegenheit der Lehrerposition wird von den Schüler\*innen wahrgenommen und in das Demokratieverständnis einbezogen sowie akzeptiert und unkritisch reproduziert.

Hinzu kommt ein Zwiespalt, der sich zwischen Schülerautonomie und -heteronomie auftut, da die von der Schulleitung erteilte Redeberechtigung an die Lehrer\*innen gegenüber den Schüler\*innen einseitig reproduziert wird. Das heißt, die Lehrer\*innen erteilen den Schüler\*innen das Recht zur Mitsprache, wodurch die Handlungsmacht der Schüler\*innen im Sinne Giddens (1988) eingeschränkt wird. Giddens nennt diesen Prozess die *Dialektik der Herrschaft* (1988, 67) und meint damit, dass Machtgefüge innerhalb von sozialen Systemen Autonomie- und Abhängigkeitsverhältnisse von Akteur\*innen voraussetzen, die wiederum Ressourcen freisetzen, welche das Handeln der Unterlegenen beeinflussen können. (vgl. ebd.). Die Schüler\*innen bleiben jedoch keine automatisierten Wesen, sondern projizieren ihre Handlungsmacht auf ihre Rollen und Funktionen, denn sie nehmen die Einschränkung sowie das Hierarchiegefälle sehr wohl wahr, auch, wenn sich die von ihnen dargestellten Meinungsvertretungsprozesse an dem Dazu-berechtigt-Werden orientieren bzw. die *Eulen spielen*.

#### ➤ Wahrgenommene Strukturen und Handlungsmöglichkeiten der Subjekte

Es hat sich gezeigt, dass sich die Handlungsmöglichkeiten auf **Gremienarbeit** sowie die damit einhergehenden **Rollen und Funktionen** beziehen. Zum Tragen kommen in allen Fällen die von Eikel (2007, 31 ff.) definierten formal-repräsentativen Beteiligungsformen sowie auch offen-basisdemokratische Beteiligungsformen (siehe Kapitel 3.2.3). Nicht relevant hingegen scheinen projektorientierte Beteiligungsformen, die sich u.a. auf den Unterricht beziehen sowie auf Methoden, wie zum Beispiel Projekte und Zukunftswerkstätten.

Es hat sich zudem gezeigt, dass auf **basisdemokratische Strukturen** zurückgegriffen wird, die den Schüler\*innen allerdings abgesprochen werden. Hierin äußern sich die Antinomien nach Helsper. Die Schüler\*innen reflektieren die Diskrepanz zwischen dem zugesprochenem und dem real nicht existierenden Mitbestimmungsrecht. Das von Aristoteles, Kant und Arendt definierte Wesen des Menschen, der als sozial und rational handelnd sowie vernunftbegabt (vgl. Tbb. 1) gilt, wird auf diese Weise den Schüler\*innen nicht zugesprochen, denn das Handeln und die Kommunikation finden zwar unter *Gleichen*, aber mehr oder weniger unter Ausschluss einer Gruppe statt, wodurch die Aspekte *Freiheit und Gleichheit* (vgl. Tbb. 3) eben dieser Gruppe eingeschränkt werden – zumindest in den aufgeführten Punkten. Es kann daher

gesagt werden, dass im Kontext von demokratischen Prozessen in der Schule **Hierarchiestrukturen** dominieren. Während sich alle Akteur\*innen am Gestaltungswunsch orientieren, ließ sich darauf bezogen eine Orientierung an erwünschter Mitarbeit rekonstruieren, auf die die Schülervertreter\*innen mit Gremienarbeit zur Platzsicherung im Hierarchiegefälle reagieren, da der Beteiligungswunsch und das damit in Verbindung stehende Erteilen der Redeberechtigung zwar aufgegriffen, jedoch nur dem Lehrpersonal zugesprochen wird, wodurch sich die Orientierung der Schülervertreter\*innen mit Blick auf demokratiepädagogisch relevante Prozesse und Abläufe vielmehr auf das Platzsichern sowie die **Organisationslogik von Schule** bezieht als auf das gemeinsame Gestalten. Im Sinne Giddens handelt es sich hier um vertikal und vertikal ausdifferenzierte **Macht- und Hierarchiestrukturen**, die es zu reflektieren gilt, da asymmetrische Interaktionsbeziehungen Spannungsfelder erzeugen können, die sich auf Lehr-Lernprozesse auswirken können, beispielsweise auch beim Demokratie-Lernen (Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 21).

Mit Blick auf die herausgearbeiteten individuellen Orientierungen hinsichtlich wahrgenommener demokratischer Prozesse im Erfahrungsraum Schule unterscheiden sich die Personengruppen. Bei der Schulleitung dokumentiert sich eine Orientierung, die sich auf erwünschtes *Einmischen* der Schüler\*innen bezieht. Während die Orientierung der Lehrpersonen vielmehr auf die Unterstützungsfunktion der Schüler\*innen und Lehrer\*innen abzielt, um eine Basis für Demokratisierungsprozesse bzw. demokratische Prozessabläufe vor Ort zu sichern. Die Orientierung der Schüler\*innen hingegen basiert auf Bedürfnisbefriedigung, denn das Glück und die Zufriedenheit aller Schüler\*innen stehen dabei für die Schülervertreter\*innen im Kontext von demokratischen Prozessen an erster Stelle. Zudem wollen die Schüler\*innen im Rahmen ihrer Funktion und den damit in Verbindung stehenden Handlungen gesehen werden, nehmen aber das vorherrschende Hierarchiegefälle wahr, in welchem sie eine reproduzierende Rolle einnehmen und funktionieren, im Sinne von *die Eulen spielen*.

Interessant erscheint der Aspekt des Glücks, den die Schüler\*innen in ihren Äußerungen aufgreifen. Wie in der theoretischen Auseinandersetzung dargelegt, spricht Aristoteles in Verbindung mit politischem Handeln vom menschlichen *Streben nach Glückseligkeit* (siehe dazu Kapitel 2.2.1: Das *zôon politikon*). Glückseligkeit erlangt der Mensch demnach durch *Kommunikation* und *Interaktion* mit seinen Mitmenschen, aus diesem Grund begreift Aristoteles den Menschen auch als *sprach- und vernunftbegabtes Wesen*, was deshalb sein *kollektives Handeln* innerhalb der sozialen Gemeinschaft darauf ausrichtet (Politik I, 1253a, 2f; Politik III, 1278b, 19 ff.). Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob die befragten Schüler\*innen ihre Schule vielleicht als *Polis* verstehen, in der sie sich als *Teilhaber der Gestaltung als Gleiche unter Gleichen* sehen, weil sie ebenfalls von Glück sprechen und ihre Rolle und Funktion als Schülervertreter\*innen als Möglichkeiten verstehen, um sich für ihre Mitschüler\*innen einzusetzen.

Eine Akteurin greift auf das **Evaluationsinstrument Feedback** zurück, was über den Unterricht hinaus schulübergreifend eingesetzt werden soll, um *Transparenz* zu schaffen. In dem sich dadurch eröffneten Möglichkeitshorizont nimmt sie demokratische Strukturen wahr, die wiederum demokratische Arbeitsprozesse und eine gleichberechtigte Rollenverteilung im Rahmen der unterschiedlichen Hierarchie-Ebenen ermöglichen sollen, im Sinne von

*Schülerbeteiligung mittels Feedback*, was u.a. auch bei Bastian (2007, 114 ff.; Hattie 2012) mit Blick auf selbstreguliertes Lernen sowie auf die lerntheoretisch-didaktische Funktion von Schülerpartizipation postuliert wird (siehe dazu auch Kapitel 3.1.4.: Bildungsziel von politischer Bildung: Demokratische Handlungskompetenz). Im Wert der *Transparenz*, der das Informieren zum Ziel hat, könnte sich der zweite Typ des gängigen Bürgerleitbildes der Demokratiepädagogik andeuten, wie er in der theoretischen Ausführung dargestellt wurde: *Der reflektierte Zuschauer*, der im demokratiepädagogischen Diskurs als eine Basisvoraussetzung von einer Demokratie verstanden wird, denn dieser informiert sich über (politisches) Geschehen (vgl. Massing 2002, 114 ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Wunsch nach **Aktivität** von allen Akteur\*innen aufgegriffen wird. Zugleich lässt sich festhalten, dass der Wunsch nach Schüleraktivität geäußert wird. Die Wahrnehmung ihrer Rolle als Vertreter\*innen der Schülerschaft sowie an die damit verknüpfte Funktion des Kommunikationsvermittlers (*die Eulen spielen*) sowie ihre Orientierung am aktivem Handeln in den schulinternen Gremien verdeutlicht die Position, die die Schüler\*innen im schulischen Sozialgefüge einnehmen, um die Schülerschaft zufrieden zu stellen, im Sinne des größtmöglichen Nutzens bzw. *Vorteils* für eine mengenmäßig größere Gruppe (*Glücksprinzip*). Dieses Vorgehen könnte formal betrachtet einer parlamentarisch strukturierten Demokratie entsprechen, bei der die Herrschaft durch das Volk über Volksvertreter und Mehrheitsprinzip reguliert wird, um die politisch-soziale Rahmung nebst struktureller Ordnung herzustellen (siehe dazu Kapitel 2.3: Grundannahmen von Demokratie als Form der Herrschaft). Dabei fungieren die Schüler\*innen in diesem Kontext sowohl als *interventionsfähige und aktive* Akteur\*innen im demokratiepädagogischen Sinne (Massing 2002, 35 ff.), indem sie handlungsbereit sind sowie ihre kommunikativen und taktischen Fähigkeiten einsetzen, um Einfluss zu nehmen, während der Sozialraum Schule als politische Sphäre einen hohen Stellenwert einnimmt, in dem aktive Beteiligung am Geschehen (*sich einmischen*) erwünscht ist, im Sinne von selbstinitiierten Aktionen von Seiten der Schüler\*innen (vgl. ebd.).

*Politische Bildung* verstanden als *Enkulturation*, die sich auf den Brückenschlag zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und der Welt der Politik sowie des Politischen bezieht, soll Werte und Normen moralischer und vernunftgeleiteter Natur vermitteln, worunter „kulturelle[r] Sinn- und Symbolsysteme“ fallen (vgl. Fend 2009, 49). Die aufgeführten normativen Merkmale *Gleichberechtigung, Gleichheit und Beteiligung* können in diesem Kontext als ebensolche Werte verstanden werden. Nun ist es jedoch so, dass als sozialisationsbedingte Absicht für das erwünschte Einmischen das *Sprengen von Rahmen* angeführt wird, was sich hierarchisch von unten nach oben konstituieren soll, ohne jegliche Fremdbestimmung. Wie aus der Falldarstellung ersichtlich wird, wird diese Orientierung qua Rolle und Funktion begründet, da Angehörigen der Schulleitung demnach aus organisationslogischen Bedingungen ein Einmischen nicht möglich ist, obwohl dies ein Widerspruch zur Position. Aus diesem Verständnis heraus entwickelt sich die Orientierung an der **Aufgabenverteilung** nach unten, die von den Schüler\*innen als Schein enttarnt wird, wenn es um das Wahrnehmen von tatsächlichen Handlungsvollzügen geht. Darauf bezogen dokumentiert sich, dass die Schüler\*innen sehr wohl das schulische Hierarchiegefälle wahrnehmen und darauf mit **doing-student-Strategien** reagieren, die sich in der Anpassung und Reproduktion eben dieser Strukturen äußern. Der sich darauf beziehende Wunsch der Schüler\*innen danach, gesehen zu



werden, findet zudem seine Begründung in der Orientierung an den normativen Merkmalen *Anerkennung, Gleichberechtigung und Akzeptanz*. Das von den Schüler\*innen erwünschte *Glücklichsein und Zufriedengestellt-Werden* lässt sich auf das durch die Lehrpersonen gewährte Scheinrecht des Mitsprechens beziehen. Es kann also gesagt werden, dass durch die Teilhabe an der institutionengebundenen Gremienarbeit den Schüler\*innen die Handlungsmöglichkeit geboten wird, sich qua Funktion und Rolle im System „einzumischen“. Mit dieser Perspektive kommt der Erfahrungsraum Schule damit gleichermaßen ihrer **Integrationsfunktion** nach, indem sie die Schüler\*innen auf die zukünftige Teilhabe im kulturellen, gesellschaftlichen und politischen System vorbereitet, zumal die Schülervertreter\*innen sich gleichermaßen auf ihre Rollen und Funktionen beziehen.

➤ Einschätzung der Strukturen an den Schulen durch die Subjekte

Die Handlungsmöglichkeiten gestalten sich dahingehend, dass für das Erteilen der Redeberechtigung als Grund **Aufgabenverteilung** angeführt wird, die sich hierarchisch von oben nach unten konstituiert. Qua Erfahrung und Verantwortung wird demgegenüber das Erteilen von Redeberechtigung gegenüber den Schüler\*innen begründet. Darauf bezogen kann gesagt werden, dass die Schüler\*innen das **schulische Hierarchiegefälle** wahrnehmen und darauf mit ihren Funktionen und mengenmäßiger Abgrenzung reagieren sowie sich zugleich an Rechten orientieren, denen der Wunsch nach Anerkennung und gleichberechtigter Akzeptanz zugrunde liegt. Und genau diese wird ihnen abgesprochen. Dies dokumentiert sich insbesondere durch das einseitige Reproduzieren der erteilten Redeberechtigung qua Erfahrung und Verantwortung. Die sich darauf beziehende Differenzierung von Mitbestimmungsrecht und Mitspracherecht findet ihre Begründung im Wunsch nach Prozessoptimierung. Hierzu lässt sich sagen, dass unter Mitbestimmung bei Eikel verstanden wird, dass Schüler\*innen Zugang zu Informationen erhalten sowie ihre Interessen vertreten und sich repräsentieren können (ebd.). Mitsprache bezieht sich auf das Initiieren von Kommunikationsprozessen, sodass Ideen und Vorstellungen sowie Meinungen ausgedrückt werden können, da Dialoge und deliberative Prozesse, wie sie in den beiden Demokratieverfahren von Giddens und Habermas (siehe Kapitel 2) verstanden werden, auf Kooperation und Konfliktverarbeitung sowie Aushandeln abzielen. Diese Handlungsmöglichkeiten werden wahrgenommen. Nach wie vor verbleibt jedoch die **Handlungsmacht** auf Seiten der Erwachsenen gegenüber den Jugendlichen, da Macht- und Hierarchiestrukturen eine stark akzentuierte Rolle spielen. Diese bleiben für das Handeln der Schülervertreter\*innen von oben nach unten bestimmend. Das von den Schüler\*innen aufgegriffene Wunscherfüllen durch die Lehrpersonen suggeriert daher das durch den Lehrer erteilte *Scheinrecht auf Mitsprache* im Sinne von Harts Stufenleiter der Partizipation (vgl. Abb. 19). Das heißt, es dokumentiert sich ein organisationslogisch bedingtes Spannungsfeld zwischen System(an)gebundenheit einerseits und dem Wunsch andererseits, einschränkende Rahmen zu sprengen. So kann gesagt werden, dass sich der Wunsch nach Verantwortungsübernahme einerseits und der Wunsch zu unterstützen andererseits im Handeln der Akteur\*innen wiederfindet, um eine gemeinsame *Basis* zu schaffen. Die Schüler\*innen nehmen jedoch den darauf bezogenen systembedingten Widerspruch wahr, auf den sie mit Abgrenzung reagieren.

Des Weiteren lässt sich sagen: Im demokratiepädagogischen Sinne wird die Institution Schule in den bearbeiteten Fällen als demokratisch strukturierter **Lern- und Erfahrungsraum** verstanden. Wie in den theoretischen Ausführungen skizziert, sollen Schüler\*innen durch Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme demokratische Handlungskompetenz und Urteilsvermögen aufbauen, um zu mündigen Bürger\*innen zu werden. Partizipation meint in diesem Zusammenhang Teilhabe und Beteiligung an allen die Schüler\*innen bzw. Bürger\*innen betreffenden Angelegenheiten (siehe Kapitel 2.3.3: Politische Teilhabe: Partizipation). Als hemmender Faktor dokumentiert sich in diesem Kontext in den rekonstruierten Fällen jedoch ein organisationslogisch bedingtes Spannungsfeld zwischen genereller System(an)-gebundenheit einerseits und dem Wunsch andererseits, einschränkende Rahmen durch Verantwortungsübernahme aller beteiligten Personengruppen zu sprengen.

Als hemmender Faktor dokumentiert sich im Rahmen der bearbeiteten Fälle zudem der Strukturmoment **Zeit**. Der Mangel an Zeit wird in Verbindung gebracht mit der Größe des Systems sowie mit den organisationslogisch bedingten Rahmenbedingungen, auf die sich in allen analysierten und dargestellten Fällen bezogen wird. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution setzt sich aus verschiedenen Ebenen zusammen (Fend 2009, 50 ff.), die miteinander in Verbindung stehen, wodurch das Verteilen von zeitlichen Ressourcen notwendig wird. Das systemimmanente Spannungsfeld wird im Rahmen der Untersuchung von den befragten Akteur\*innen als hemmend wahrgenommen. Ein *Abwiegen* erscheint damit als *unbeabsichtigte Handlungsfolge* (Giddens 1988, 62 f.), die sich aus dem Mangel an Zeit ergibt, besonders dann, wenn die Schulleitung aus der Perspektive der Schüler\*innen von *oben nach unten* und damit über ihre Köpfe hinweg entscheidet. Demokratie *kostet Zeit* – Demokratie ist *zäh*, besonders dann, wenn Schüler\*innen einbezogen werden sollen. Ergebnis der Konklusion ist ein Kontrast zwischen Subjekt und Struktur sowie der daraus resultierenden Notwendigkeit des Verteilens von zeitlichen Ressourcen.

Der hemmende Faktor der *mangelnden Zeit* wird von den Schüler\*innen nicht aufgegriffen, sondern vielmehr Generationen bedingte Präferenzen, die sich einen Lehrerumschwung beziehen. Hemmend erscheinen Lehrkräfte, die an *alten Prinzipien* festhalten, während die neuen, jungen Lehrkräfte den Ansichten der Schüler\*innen als näher empfunden werden. Die Orientierung scheint sich in diesem Zusammenhang, wie oben bereits erwähnt, auf Werte wie *Toleranz* und *Verständnis* zu beziehen, zumal eine Art *Solidarität* konstruiert, empfunden und aufgebaut wird. An dieser Stelle scheint das teilweise als hierarchisch konstruierte Lehrer-Schüler-Verhältnis ebenbürtig zu sein, besonders dann, wenn Schülerwünsche erfüllt werden. Das daraus resultierende *Arbeitsbündnis* zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen kann zum Gelingen von Lehr-Lernprozessen beitragen, was von den Schülervertreter\*innen in Verbindung mit demokratischen Prozessen auch durchaus als förderliche Handlungsmöglichkeit verstanden wird, eben weil der Lehrer dem konstruktivistischen Verständnis nach als *Begleiter* fungiert, wodurch *Wirklichkeit* gemeinsam konstruiert werden kann (siehe dazu Kapitel 4.1: Die Strukturationstheorie nach Anthony Giddens). Hierin äußert sich eine strukturelle Kopplung zwischen Subjekt und Struktur, die Giddens als *Dualität* von *Struktur* versteht. Subjekt und Struktur bedingen einander wechselseitig. Es findet ein Rückgriff auf Strukturen statt, zugleich können Strukturen verändert werden (Giddens 1988, 77f.). Als förderliche Gelingensbedingung für Veränderungsprozesse zeigt sich der Wunsch nach einem ebenbürtigen Lehrer-Schüler-Verhältnis, das es Helsper zufolge gar nicht geben kann.

Als hemmender Faktor dokumentieren sich ferner **behördliche Vorgaben**. In diesem Punkt könnte sich eine Dialektik andeuten, die sich auf organisationslogische Bedingungen bezieht. Einerseits ist Mitentscheidung qua Schulauftrag erwünscht und andererseits hemmen Vorgaben auf der übergeordneten gesellschaftlichen Ebene die Handlungsmöglichkeiten der Akteur\*innen vor Ort. Es zeigt sich zunächst die von Fend (2009, 52) definierte Integrations- und Legitimationsfunktion von Schule. Schule als Institution und Erfahrungsraum soll demnach zur Demokratisierung beitragen, um die kulturelle Reproduktion (*Enkulturation*) sozialisationstheoretisch zu gewährleisten, wie ebenso dadurch den Erhalt der Gesellschaft an sich (siehe auch Kapitel 4.3: Funktion von Schule). Auf Seiten des Individuums wiederum sollen andererseits kulturelle Teilhabe und soziale Identität sowie politische Teilhabe gewährleistet werden (Fend 2009, 54). Und dennoch wirken sich in diesem Zusammenhang Faktoren hemmend auf das Beteiligen der Schüler\*innen aus, wie sich in den Fallanalysen gezeigt hat. Mit Blick auf übergeordnete Entscheidungsfunktionen spricht Giddens von *Legitimierungen und Normierungen (Muss-Normen)*, die aus gesetzlichen Vorgaben resultieren, um Rechte und Pflichten der Akteur\*innen festzulegen, sodass soziale Reproduktion durch die Handlungen sicher gestellt ist (vgl. Giddens 1988, 73; Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, 21). Gleichzeitig wird auf die stark sanktionierende Wirkung von Gesetzen hingewiesen (vgl. ebd.). Die Schüler\*innen nehmen das widersprüchliche Spannungsfeld wahr, genauso wie ihre darauf bezogene Handlungsosnmacht, die sich zudem über die Lehrpersonen hinweg bis auf die gesamte Schulebene ausdehnt, da der schulische Widerspruch abgelehnt wurde.

## 8.2 Grenzen der Arbeit

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde schnell deutlich, dass der konzipierte Leitfaden zu eng angelegt war. Zu einem früheren Zeitpunkt hätte aus diesem Erfahrungsgewinn eine Veränderung resultieren können, um mehr Offenheit und Erzählgenerierungen zu ermöglichen. Leider konnten jedoch keine Modifizierungen mehr vorgenommen werden, da alle Interviews bereits geführt worden waren.

Kritisiert werden könnte ferner die Zusammenstellung des Samples. Deutlich aussagekräftiger wären die Befunde, wenn weitere Schulen und Professionsgruppen, ggf. auch Eltern und Mitglieder der Behörde) hätten befragt werden können sowie auch unterrichtliche Prozesse hätten untersucht werden können.

Als weiterer Kritikpunkt könnte sich zudem die Auswahl meiner metatheoretischen Rahmung herauskristalisieren, die auf den Mainstream der demokratiepädagogischen Diskussion aufbaut ist bzw. diesen aufgreift und offenlegt. Dies geschah vor dem Hintergrund, das demokratiepädagogische Verständnis des Demokratie-Lernens hier nachzuzeichnen, um die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit rekonstruieren zu können – ganz besonders mit Fokus auf das Demokratieverständnis in den jeweiligen Ansätzen.

## 8.3 Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis

Die Qualifikationsarbeit beschäftigte sich mit dem Lernen von *Demokratie* im Kontext Schule und allgemein. Es galt, in Kombination mit der durchgeführten theoretischen Analyse aus fachwissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive sowie anhand der daran anschließenden empirischen Analyse, die demokratiepädagogische Vision der lebensweltlichen

Vermittlung und die real gemachten Erfahrungen von Akteur\*innen an verschiedenen Einzelschulen in den Blick zu nehmen. Ziel war es herauszuarbeiten, ob und wie Demokratie-Lernen an den Schulen realisiert wird. Gefragt wurde u.a. danach, was die Akteur\*innen unter Demokratie verstehen, wie ihrer Ansicht nach eine demokratische Schule aussehen könnte sowie welche strukturellen Bedingungen förderlich und welche hinderlich wirken. Diesen Fragen wurde mittels Erhebung und Rekonstruktion von Erfahrungen und impliziten Denkstrukturen der schulischen Akteur\*innen bearbeitet.

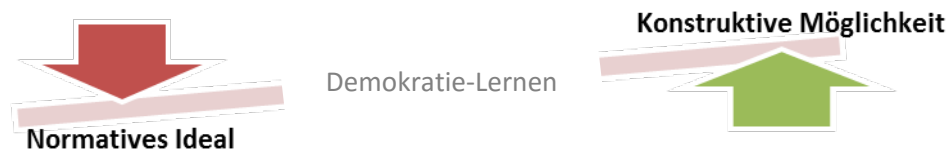


Abb. 29: Demokratie-Lernen: Normatives Ideal bzw. Konstruktive Möglichkeit

Als Fazit lässt sich nun ziehen: Demokratie-Lernen ist beides und bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen konstruktiver Möglichkeit und normativem Ideal – je nachdem welcher Vermittlungstypus (Aktiv- oder Führungstypus) stärker an einer Schule ausgeprägt ist (siehe Abb. 29).

An allen drei beforschten Einzelschulen liegt der Fokus beim Demokratie-Lernen auf **Aktivität, schulischer Gremienarbeit, Aufgabenverteilung, Mitsprache und Mitbestimmung im Erfahrungsraum** sowie **hemmenden Aspekten**, die zum Teil aus **behördlichen Vorgaben** sowie **mangelnden Ressourcen** wie dem **Faktor Zeit** resultieren. Es konnte in diesem Kontext gezeigt werden, dass der **Aktivtypus** seine Handlungsmacht sowie die Strukturen nutzt, um gemeinsam mit anderen den Erfahrungsraum Schule sowie die gemeinsam geteilte Wirklichkeit zu gestalten, im Sinne einer reflexiven Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Struktur. Der **Führungstypus** hingegen nutzt Strukturen und seine Handlungsmacht, um die eigene Position im Erfahrungsraum Schule bzw. in der gemeinsam geteilten Wirklichkeit zu sichern und von unten nach oben zu stabilisieren. Mit anderen Worten: Der Führungstypus geht auf die Dringlichkeit des Demokratie-Lernens ein, jedoch nur insofern er sich damit selbst bestätigt, seine Aufgabe und Funktion in diesem Kontext ordnungsgemäß erfüllt zu haben. Das heißt, die Umsetzung erfolgt in Form von Gremien, in denen Meinungen geäußert werden können – aber eben (weitgehend) nur zum Schein. Am Ende ist und bleibt der Führungstypus derjenige, der die Entscheidungen treffen kann und trifft. Dem Aktivtypus hingegen ist daran gelegen, den Bildungsauftrag umzusetzen, auch wenn es Ressourcen kostet. Er sieht die Notwendigkeit des erfahrungsbasierten Erlebens im Erfahrungsraum Schule. Mit anderen Worten: Was man selbst nicht erfahren hat, lässt sich nur schwerlich weitergeben. Entscheidungen müssen zwar getroffen werden, können aber im Kontext des Großen und Ganzen, in dem alles miteinander verbunden ist, gar nicht alleine getroffen werden – wie in einem Boot, indem jeder eine Aufgabe hat. So lassen sich also aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen folgende Schlüsse für die pädagogische Praxis ziehen:

### Schulebene und Unterrichtspraxis

**Gremienarbeit** wird genutzt, jedoch sollte genau hingeschaut werden, wofür die Arbeit in den schulischen Gremien wirklich genutzt wird. Ist sie nur dafür da, um Positionen und Meinungen zu stützen, im Sinne einer Scheinfunktion? Oder können die Mitglieder der Gremien Prozesse bzw. Projekte selbst anstoßen und bewegen? Zu fragen ist also, ob die Gremien tatsächlich befugt sind, Entscheidungen zu treffen. Mit anderen Worten: Können die Mitglieder der Gremien mitbestimmen oder nur mitsprechen? Hier gilt es für jede einzelne Schule genau hinzuschauen: Was wollen wir wirklich? Wieviel Mitbestimmung und wieviel Mitsprache gewähren wir den Schüler\*innen tatsächlich? Zentral für die Beantwortung ist dabei das Verständnis von Demokratie sowie die zugrundeliegende Intention (Gestaltung oder Stützung), die sich in den beiden rekonstruierten Typen zeigt. Zu überlegen wäre zudem, ob den Schüler\*innen im Rahmen ihrer Gremienarbeit nicht Geld zur Verfügung gestellt wird, um eigene Projekte planen und durchführen zu können.

Die **unterrichtlichen und schulischen Gestaltungsebenen**, jene Ebenen also, in denen sich die Demokratiepädagogik mit ihrem Bildungsziel verortet, könnten stärker von den pädagogischen Akteur\*innen im Rahmen ihres professionellen Handelns und ihrer Reflexion in den Blick genommen werden. Gerade um mit den rekonstruierten, nicht auflösbaren Antinomien (Macht- und Hierarchiegefälle) umzugehen, die sich aus der Organisationslogik von Schule ergeben, erscheinen alternative (fach-)unterrichtliche Praktiken und Formen interessant, wie zum Beispiel die Arbeit mit Werkstätten und der Projektmethode, Lernateliers, Fall- und Konfliktanalysen sowie Planspiele und Deliberationsforen. Interessant für das Demokratie-Lernen könnten ferner Formen wie beispielsweise das Stammgruppenprinzip, das Auflösen von zeitlichen Strukturen sowie das Lernen in jahrgangsübergreifenden Konstellationen und der Rückgriff auf Kompetenzraster sein. Denn, Demokratie und Politik verstanden als fächerübergreifendes Prinzip, kann jeden Inhalt zum Gegenstand eines kontrovers geführten Diskurses werden lassen. Mit anderen Worten: Inhalt und Form sollten an demokratischen Merkmalen ausgerichtet sein, wenn es um das Demokratie-Lernen in der Einzelschule geht. Des Weiteren könnten Einzelschulen vermehrt ganz spezifische, außerschulische Kooperationen eingehen, z.B. mit ortsansässigen Künstlern oder Kunstpädagogen, Vereinen, Firmen etc. Die hier genannten Variationen sind ergänzbar und könnten als Möglichkeit bei der Umsetzung des Bildungsziels auch vermehrt in staatlichen Schulen der Sekundarstufe I und II zur Anwendung kommen. In diesem Zusammenhang ließe sich zudem eine Einbindung von Schüler\*innen in unterrichtliche Gestaltungsprozesse überdenken. Dies hängt, wie von einer befragten Lehrerin geäußert, jedoch sowohl von der einzelnen Lehrkraft sowie auch von den internen Kooperationsformen an den Schulen selbst ab. Schulen in freier Trägerschaft, wie beispielsweise Demokratische Schulen, setzen sich verstärkt mit der Umsetzung von alternativen Konzepten auseinander. Ferner bieten Materialdatenbanken (z.B. [www.degede.de](http://www.degede.de); [www.bpb.de](http://www.bpb.de)) und Förderprogramme Anschlussmöglichkeiten – wobei hier genau geschaut werden sollte, welche Ziele konkret verfolgt werden.

#### Staatliche Ebene und behördliche Vorgaben

**Behördliche Vorgaben** sind zu überdenken. Was nutzen demokratische Bestrebungen, wenn sie durch Vorgaben der nächsthöheren Instanz unterlaufen werden? Auch hier ist zu fragen, welche Intentionen den Vorgaben zugrunde liegen, die großteils aus politischen Entscheidungen resultieren. Ein zentraler Kritikpunkt scheint hier m.E. nach, dass der Aspekt Bildung ein prominentes Thema im Rahmen von zeitlich terminierten Wahlperioden ist. Zu fragen ist jedoch, ob politische Interessen und darauf basierende Entscheidungen, die auf zeitlich festgesetzten Amtsperioden beruhen, im Zweifel weniger dem (demokratischen) Gemeinwohl, denn vielmehr dem eigenen Wohl zur Sicherung von Machterlangen und Machterhalt förderlich sind.

#### Universitäre Lehrer\*innenausbildung

Für die **universitäre Lehrer\*innenausbildung** kann daher geschlossen werden: Übergänge wie beispielsweise von der weiterführenden Schule hin zur demokratischen Gesellschaft stellen einen zentralen Abschnitt im Leben eines jungen Menschen dar und sind eine große Herausforderung für alle beteiligten Akteur\*innen (Schüler\*innen, Eltern, Pädagog\*innen und Lehrer\*innen). Die neue und wichtige Lebensphase wird daher auch aus pädagogischer Perspektive als *ko-konstruktiver Gestaltungsprozess* verstanden. Ausschlaggebend für ein gutes Gelingen des Übergangs sind dabei, wie sich in der Studie gezeigt hat, sowohl die institutionalisierten Rahmenbedingungen von der Schule (Strukturen), die Organisiertheit der einzelnen Handlungsfelder sowie das darin verankerte pädagogische und professionelle Handeln der interagierenden Akteur\*innen (Subjekt) und ebenso auch die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen selbst.

Um die Gedanken über das Zusammenwirken von Subjekt und Struktur in Verbindung mit Demokratie-Lernen im Kontext Schule und allgemein sowie den damit einhergehenden Lehr- und Lernprozessen in die Realität zu bringen, könnten auch in der universitären Lehrer\*innenausbildung alternative Lernformen denkbar sein, wie zum Beispiel projektorientiertes Lernen im Lernatelier. Der Grundgedanke hinter dem offen angelegten Atelierkonzept ist, dass die Lehramtsstudierenden eigenständig im Sinne der Projektmethode erfahren, entdecken, erleben sowie gestalten, um auf diese Weise ihre Fähigkeiten und ihr didaktisches und methodisches Handlungsrepertoire selbstaktiv zu entfalten, aufzubauen und zu festigen sowie natürlich auch, um am reflektierten Fachdiskurs über ihr eigenes professionelles Handeln als Lehrende und Lernende teilnehmen zu können. Mit anderen Worten: Das Atelier als Raum des Lehrens und Lernens im unmittelbaren Umfeld kann sich anregend auf die Entwicklung der Lernenden sowie auf ihre (zukünftige) Unterrichtsentwicklung auswirken und zugleich als Rückzugsort für die Studierenden fungieren. Denn ganz allgemein bezeichnet der Begriff „Lernatelier“ einen ausgestatteten, vorbereiteten Raum mit offen zugänglichen Materialien, in dem Lernen durch freies, ungestörtes und eigenständiges Produzieren, Gestalten, Experimentieren und Erproben im Sinne stattfinden kann. Der Lernende handelt und erlebt zugleich mit allen Sinnen. Was also für Kinder und Jugendliche gilt, gilt hier auch für die Studierenden: Sie setzen sich mit Dingen auseinander, um sich Zusammenhänge selbsttätig zu erschließen.

Nach der Darlegung lässt sich abschließend als zentrales Ergebnis durch die intensive Beschäftigung mit der Thematik *Demokratie-Lernen* festhalten: Vorgaben von und durch andere werden von den befragten Akteur\*innen als hemmend eingestuft. Zu bedenken ist daher: Demokratie speist sich aus Freiwilligkeit und wird, wie dargelegt, im Besonderen aus gemachten Erfahrungen durch das gemeinsame Interagieren in der *Wirklichkeit* gelernt. Wenn jedoch nächst höhere Instanzen Entscheidungen treffen und Mitbestimmungsrechte eingeschränkt werden, wozu sollen sich dann überhaupt eigenständige Gedanken im Sinne von Mündigkeit gemacht werden?! Wer aber selbstbestimmte sowie eigenständig denkende und handelnde Persönlichkeiten haben will, der sollte auch *wirkliche* Möglichkeiten für das freie Entfalten schaffen. Und so endet diese Arbeit wie sie begonnen hat, mit den Worten Hannah Arendts, die darauf verwiesen hat, dass sich der Mensch die Bedingungen, in denen er lebt, selbst gestaltet: „Niemand hat das Recht zu gehorchen“ (Arendt 1983, 329). Das heißt: Der Mensch besitzt das Vermögen, zwischen den beiden Polen Können (Möglichkeiten) und Müssen (Norm) zu wählen, um das gemeinsame Leben zu gestalten.

#### **8.4 Perspektiven für die Forschung**

Auf der Grundlage der vorliegenden Studie wäre es interessant, mit weiteren schulischen Akteur\*innen das sich jeweils dokumentierende Demokratieverständnis bei der konkreten Umsetzung von Demokratie-Lernen in der Schule zu analysieren. Hier böte sich an, größere Gruppen (Lehrer\*innen, Schüler\*innen, Schulleitung) getrennt zu befragen, um tiefergreifende und generalisierbare Aussagen treffen zu können. Eine Bereicherung wäre es zudem, Lehramtsstudierende in das Sample mit aufzunehmen, um so die Ergebnisse direkt in die Lehrer\*innenausbildung an der Hochschule einfließen zu lassen. Auf diese Weise wäre eine Reflexion der eigenen politischen Bildung in der Schule auf Basis der erhobenen Daten möglich, um über die Frage *Was ist Demokratie* ins Gespräch zu kommen.

Von Bedeutung wäre des Weiteren, die Untersuchungen hinsichtlich der Wahrnehmungsmuster von demokratischen Strukturen der verschiedenen Personengruppen direkt auf den schulischen Unterricht zu erweitern, sowohl in der Grundschule sowie auch in den weiterführenden Schulen und Gymnasien. Auf diese Weise könnte der Stellenwert der möglicherweise unterschiedlichen Ausprägungen an der jeweiligen Einzelschule mit ihrer typischen Spezifik festgestellt werden, um diesen ebenfalls für die Lehrer\*innenausbildung an der Hochschule nutzbar zu machen. Auf die Ergebnisse bezogen könnten beispielsweise Unterrichtsmaterialien zusammengestellt, getestet und evaluiert werden. Ferner ließe sich auf diese Weise die konkrete Handlungspraxis der Akteur\*innen rekonstruieren, die sich mittels teilnehmender Beobachtung abrunden ließe. Grundsätzlich wäre natürlich auch die Rekonstruktion der Erfahrungsräume (soziogenetische Typenbildung) von Interesse, aus denen die Orientierungen kommen.

Interessant wäre es ferner, mittels Rückgriff auf die kritische Theorie der Frankfurter Schule nach Max Horkheimer und Theodor W. Adorno sowie auch auf Pierre Bourdieu eine weitere Perspektive auf die Thematik einzunehmen. In diesem Zusammenhang könnten ebenfalls Theorien mit Schwerpunkt politischer Ökonomie relevant sein, wie sie bei Karl Marx und Friedrich Engels zu finden sind.

## 9. Literatur

- Abendschön, Simone (2010): Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft: Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Abs, Hermann Josef; Roczen, Nina; Klieme, Eckhard (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main: GfP [u.a.].
- Adorno, Theodor W. (1977): Aufzeichnungen zu Kafka [1953]. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main. S. 254-287.
- Alt, Christian (2005): Das Kinderpanel. Einführung. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. – Wiesbaden: Springer VS, S. 7-22.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert; Messner, Elgrid; Posch, Peter (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer, S. 13-20.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 11-29.
- Arendt, Hannah (<sup>12</sup>2013 [1967]): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1983): Die Banalität des Bösen. Eichmann in Jerusalem. Reinbek: Rowohlt.
- Aristoteles (1994): Politik. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl mit Einleitung, Bibliographie und zusätzlichen Anmerkungen von Wolfgang Kullmann. Reinbek.: Rowohlt.
- Avenarius, Hermann (1992): Elternwille und staatliches Bestimmungsrecht bei der Wahl der Schullaufbahn: die gesetzlichen Grundlagen und Grenzen der Ausgestaltung von Aufnahme- bzw. Übergangsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen. Berlin: Duncker & Humblot.
- Barber, Benjamin (2003): Strong democracy: participatory politics for a new wage. Berkeley, California: University of California Press.
- Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert (Hg.) (1986): Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen. Das Projektbuch. Hamburg. Bergmann + Helbig Verlag, S. 14-44.
- Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (Hg.) (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg. Bergmann + Helbig Verlag, 7-19.



- Bastian, Johannes (2009): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 8, S. 6-9.
- Behrmann, Günter; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle (2004): Politik. In: Tenorth, Heinz Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe II. Weinheim/Basel: Beltz Pädagogik, S. 322-406.
- Betz, Tanja; Lange, Andrea; Alt, Christian (2006): Das DJI-Kinderpanel als Beitrag zur Sozialberichterstattung über Kinder. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 2, S. 173-179.  
[http://www.pedocs.de/volltexte/2009/998/pdf/Betz\\_Lange\\_Alt\\_Das\\_DJI\\_Kinderpanel\\_Diskurs\\_2006\\_2\\_D.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/998/pdf/Betz_Lange_Alt_Das_DJI_Kinderpanel_Diskurs_2006_2_D.pdf), zuletzt geprüft am 02.09.2015
- Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1128), S. 11-35.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>. zuletzt geprüft am 18.08.2015.
- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (2005): Demokratie als Thema und Aufgabe der Schulentwicklung. In: Himmelmann, Klaus; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-241.
- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag. S. 200-2002.
- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (2009): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Eine Einführung In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 5-17.
- Beutel, Wolfgang (2009): Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 81-113.
- Beutel, Wolfgang; Buhl, Monika; Fauser, Peter; Veith, Hermann (2009): Demokratiekompetenz durch Demokratieverstehen – Überlegungen zur Konstruktion eines Instruments zur Messung „demokratischer Verstehensintensität“. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 177-211.
- Beutel, Wolfgang (2011): Demokratiepädagogik als eigentliche Politische Bildung? In: Goll, Thomas (Hg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 57-83.

- Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (2012): Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 17-39.
- Beutel Wolfgang (2012): Demokratiepädagogik in der Praxis. Projektbeispiele aus dem Wettbewerb Förderprogramm Demokratisch Handeln. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 221-239.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: A. Bogner, Alexander; Littig, Beate; Wolfgang, Menz (Hrsg.): Das Experteninterview. Opladen: Leske & Budrich, S. 33-70.
- Bohnsack, Fritz (2005): John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Beltz Verlag: Weinheim + Basel.
- Bohnsack, Ralf (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des „Orientierungsmusters“. In: Siefkes, Dirk; Eulenhöfer, Peter; Stach, Heike; Städtler, Klaus (Hrsg.): Sozialgeschichte der Informatik – Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, Studien zur Wissenschafts- und Technikforschung, S. 105-121.
- Bohnsack, Ralf (2000): Jugendliche als Täter und Opfer – Das Fehlen der Jugend in der Forschung der Jugendkriminalität. In: Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Jugend im 20. Jahrhundert – Sichtweisen – Orientierungen – Risiken. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 316-336.
- Bohnsack, Ralf (<sup>5</sup>2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: JUventa, S. 200-212.
- Bohnsack, Ralf (<sup>2</sup>2011): Qualitative Bild- und Videoanalyse. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB).
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schnittenhelm, K. (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 119-153.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (<sup>3</sup>2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag, S. 162-174.
- Breit, Heiko; Huppert, Annette (2008): Demokratie in der Schule. Zwei Fallstudien zu Schulkulturen und der Etablierung von Demokratie in der Schule. In: Lohfeld, Wiebke: Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 149-170.

- Buber, Marin (2008): Schriften zur Psychologie und Psychotherapie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buchstein, Hubertus (2003): Jürgen Habermas. In: Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hg.): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart; Texte und Interpretationshilfen. 2., völlig überarb. Aufl., Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 424), S. 253-206.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, Heft 3, S. 384-401.
- Center for Civic Education and the National Conference of State Legislatures (<sup>5</sup>1995): We are the People ... Projekt Citizen. A Civic Education Projekt for Grades 6 through 9, Calabasas, CA.
- Claußen, Bernhard (1978): Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Übersicht und Vorüberlegungen zur Integration. Ravensburg: Otto Maier Verlag. S. 9-39.
- Claußen, Bernhard (1981): Kritische Politikdidaktik. Zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Claußen, Bernhard (1985 [2014]): Politische Bildung und Kritische Theorie: Fachdidaktisch-methodische Dimensionen emanzipatorischer Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Claußen, Bernhard (1991): Risikogesellschaft und Politische Bildung. Didaktische Dimensionen des ökologischen Gesellschaftskonflikts. In: Heitmeyer, Wilhelm; Jacobi, Juliane (Hrsg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 229-249.
- Claußen, Bernhard (1996): Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 15-45.
- Claußen, Bernhard (2011): Politische Bildung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1108-1115
- Claußen, Bernhard (2012): Bürger-Verständnis und herrschende Politische Bildung: Konservative Grundzüge und zivilgesellschaftliche Defizite demokratiebezogener Pädagogik in Deutschland. In: Kluge, Sven; Lohmann, Ingrid (Hg.): Jahrbuch für Pädagogik 2012. Schöne neue Leitbilder. Frankfurt/Main: Peter Lang. S. 253-267.
- Combe, Arno (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: Breidenstein, G./ Combe, A./ Helsper, W./ Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen, 29-37.
- Darmstädter Appel (1995): Aufruf zur „Reform der Politischen Bildung in der Schule“, Darmstadt.

- de Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. Weinheim: Beltz.
- Deci, Edward L.; Ryan Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 Jg., Heft Nr. 2, S. 223-238.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung: Gesichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Dewey, John (<sup>3</sup>1993): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John (<sup>3</sup>1964): Demokratie und Erziehung. Beltz Verlag: Weinheim + Basel.
- Dewey, John (2002 [1916]): Democracy and Education. New York: Thoemmes Press.
- Diedrich, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. In: Becker, Rolf u.a. (Hg.): Empirische Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.
- Edelstein, Wolfgang (2001a): Vorwort. In: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter; Edelstein-Oser-Schuster (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Gedr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik), S. 7–10.
- Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter (2001b): Demokratie lernen und leben. BLK-Kommission Heft 96. Gutachten zum Programm. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft96.pdf>, zuletzt geprüft am 27.08.2015.
- Edelstein, Wolfgang (2008a): Schule als demokratische Lebensform. In: Lernende Schule Jahrgang 11, S.4-6.
- Edelstein, Wolfgang (2008b): Partizipation und Demokratie-Lernen in der Ganztagschule. In: Schul-News (2008) 4. S. 4-6.
- Edelstein, Wolfgang (2009a): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang, Frank; Susanne; Sliwka, Anne: Praxishandbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim: Beltz, S. 7-19.
- Edelstein, Wolfgang, Frank; Susanne; Sliwka, Anne (2009b): Praxishandbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang (2009 c): Partizipation und Demokratie-Lernen in der Ganztagschule. In: Appel, Stefan; Ludwig, Harald; Rother, Ulrich, Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2009. Leben – Lernen – Leisten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 80-93.
- Edelstein, Wolfgang (2012): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 39-52.

- Edler, Kurt (2011): Die neue Generation der Demokratie. In: Plehwe, Kerstin (Hg.): Demokratie leben lernen: Jugend, Politik und gesellschaftliches Engagement. Berlin: Hanseatic Lighthouse, S. 14-23.
- Eikel, Angelika (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, Angelika; de Haan, Gerhard (Hg.): Demokratische Partizipation den Schule ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7-39.
- Fatke, Reinhardt; Schneider, Helmut (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Faulstich, Peter (2012): Demokratie lernen – Pragmatismus und kritische Demokratietheorie. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmut (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 125-136.
- Fauser, Peter (2009): Warum eigentlich Demokratie? Über den Zusammenhang zwischen verständnisintensivem Lernen, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 17-43.
- Feldmann-Wojtachnia, Eva (2008): „Partizipation von Jugendlichen. Erfordernisse einer zeitgemäßen Bildungsarbeit“. In: Praxis Politische Bildung. Materialien, Analyse, Diskussionen, Heft 1, S. 13.28.
- Fend, Helmut (<sup>5</sup>1974). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz.
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. 1. Aufl. Bern: Huber (Huber-Psychologie-Forschung / Helmut Fend ; 2).
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Fend, Helmut (<sup>2</sup>2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (<sup>2</sup>2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): Rahmenplan Politik/Gesellschaft/Wirtschaft - Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe. Online verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/1475228/data/p-g-w-gyo.pdf>, zuletzt geprüft am 18.08.2015.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.

- Frommer, Helmut (2009): Fremd- und Selbstevaluation als Werkzeuge demokratischer Schulentwicklung. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 113-125.
- Gamsjäger, Manuela; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (2013): Schulentwicklung durch Partizipation von Schülervertreter/innen? In: Weber, Susanne Maria; Göhlich Michael; Schröer, Andreas; Fahrenwald, Claudia und Macha, Hildegard (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Bd. 13. Wiesbaden: Springer (13), S. 151-159.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (<sup>2</sup>2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M. + New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Giddens, Anthony; Schulte, Joachim (Überstzung) (<sup>2</sup>1997): Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).
- Giddens, Anthony (2010 [1984]): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. New York: polity press.
- GPJE Gesellschaft für politische Jugend und Erwachsenenbildung (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. [http://www.gpje.de/html/die\\_gpje.html](http://www.gpje.de/html/die_gpje.html), zuletzt geprüft am 18.08.2015.
- Goll, Thomas (Hrsg.) (2011): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag. S. 6-13.
- Grammes, Tilman (2014): Exemplarisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch Politische Bildung. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1420). S. 249-257.
- Grob, Urs (2007): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? In: Zeitschrift für Pädagogik; H.6, S. 774-799.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Band 1 der Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 207-240.
- Gudjons, Herbert (<sup>2</sup>1987): Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. 2. Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, Jürgen (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 293-305.
- Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1361).
- Habermas, Jürgen (2005): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. 1. Aufl. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1444).
- Habermas, Jürgen (<sup>4</sup>2009): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 4. Aufl., [Nachdr.], text- und seitenidentisch mit der 4., durchges. und um ein Nachwort und Literaturverz. erw. Aufl. 1994. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1361).
- Habermas, Jürgen (2011): Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. [Nachdr.]. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Theorie des kommunikativen Handelns, / Jürgen Habermas ; Bd. 1).
- Hamburgisches Schulgesetz (2013). Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung vom 16. April 1997 (HmbGVB1. S. 97), zuletzt geändert am 04. Dezember 2010 (HmbGVB1. S. 520). Abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (18.08.2015)
- Hart, Roger (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4, Florenz.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. New York: Routledge.
- Heidenreich, Felix (2011): Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung. Opladen: Budrich (UTB Politikwissenschaft, 3136).
- Heinrich, Gudrun (2016): Politische Bildung und Rechtsextremismus. In: Schmidt, Jochen; Schoon, Steffen (2016) (Hrsg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DD-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Landeszentrale für Politische Bildung. Rostock: Altstadt Druck.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 42-45.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und

mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bald Heilbrunn; Julius Klinkhardt Verlag, S. 49-98.

Helsper, Werner; Bohm-Kasper, Oliver; Sandring, Sabine (2006): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation - Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, Werner u.a. (Hg.): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 63-80.

Helsper, Werner (2012): Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien - vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit? In: Lernende Schule Heft 60, 2012, 15. Jahrgang. Friedrich Verlag, S. 30-34.

Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (2013): Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opalden, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 111-141.

Himmelmann, Gerhard (2003): Demokratie lernen und Politik lernen – ein Gegensatz? Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/129908/Demokratie-Lernen-und-politik-lernen-ein-gegen-satz>, zuletzt aktualisiert am 17.02.2003, zuletzt geprüft am 18.08.2015.

Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin.

Himmelmann, Gerhard (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen . Mit einer Einleitung von Dirk Lange und Detlef Eichner. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).

Himmelmann, Gerhard (<sup>3</sup>2007): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung , 22).

Himmelmann, Gerhard (2009): Demokratie-Lernen . Eine Aufgabe moderner Bildung. In: Oberreuter, Heinrich (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag. S. 73-91.

Himmelmann, Gerhard (2012): Perspektiven des Zusammenwirkens von Politischer Bildung und Demokratiepädagogik. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 112-125.



- Henkenborg, Peter (2014): Politische Bildung als Schulprinzip. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch Politische Bildung. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1420). S.212-222.
- Höffe, Otfried (2004): *Immanuel Kant*. 6. überarbeitete Auflage. Verlag C.H. Beck: München.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. New York: Campus Verlag.
- Horkheimer, Max; Adorno, W. Theodor (<sup>21</sup>2013): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. S. 9-50.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (<sup>11</sup>2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11., vollst. Überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Hurrelmann, Klaus; Palentin, Christian (2003) (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. München.
- Joas, Hans (2000): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Kandziora, Gabriele (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, Bernhard; Geißler, Rainer (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 46-89.
- Kant, Immanuel (1784): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481-494.  
[http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant\\_aufklaerung\\_1784?p=17](http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17), zuletzt geprüft am 18.08.2015
- Kant, Immanuel (1983): Über Pädagogik. 1803 In: (Ders.): Werke in 10 Bänden. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Band 10, Darmstadt. 691-764.
- Kant, Immanuel (1991): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Werksausgabe Band XI. Hrsg. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main. (Hier verwendet unter Auslassung der Anmerkungen Kants).
- Kerr, David u.a. (2010): ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary students in 24 European countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kittl, Helga (2005). Aufbereitung qualitativer Daten – Von der Datenerfassung zum Primärtext. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, S. 215-224.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

- Klafki, Wolfgang (1980): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, Herbert; Teske, Rita; Winkel, Rainer (Hg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, S. 11-25.
- Klafki, Wolfgang (1995a): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Münzinger, Wolfgang; Klafki, Wolfgang (Hrsg): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 3. Beiheft, S. 9-15.
- Klafki, Wolfgang (1995b): Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht. In: Münzinger, Wolfgang; Klafki, Wolfgang (Hrsg): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 3. Beiheft, S. 32-47.
- Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Klafki, Wolfgang (Hg.): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik, 19), S. 41-62.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeit für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11-29.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 876-903.
- Klippert, H. (1991). Handlungsorientiertes Lehren und Lernen in der Schule. In: Zeitschrift für Arbeit und Lernen. Nr. 4/1991, S. 7-16.
- Koch-Priewe, Barbara (2010): Wolfgang Klafki. In: Zierer, Klaus; Saalfrank, Wolf-Thorsten (Hrsg.): Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 246-257.
- Koopmann, F. Klaus (2005): Sich demokratisch durchsetzen lernen mit Projekt: Aktive Bürger. In: Himmelmann, Klaus; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-163.
- Korczak, Janusz (2002): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Herausgegeben und bearbeitet von Friedhelm Beiner. Aus dem polnischen von Nora Koestler und Esther Kinsky. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Krappmann, Lothar (2012): Das Menschenrecht der Kinder auf Bildung und die Politik. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 52-66.
- Kruse, Jan (2010, Oktober): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“, Freiburg (Bezug über: <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse><sup>58</sup>).
- Kultusministerkonferenz (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf), zuletzt geprüft am 27.08.2015.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Kuhn, Hans-Peter; Buhl, Monika (2011): Schulische Bedingungen der Entwicklung von politischem Wissen und demokratischen Einstellungen. In: Ludwig, Luise u.a. (Hg.): Bildung in der Demokratie II, Tendenzen-Diskurse-Praktiken. Warschau: Barbara Budrich Opladen & Farmington Hills, S. 261-275.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamla, Jörn (2003): Anthony Giddens. Campus Verlag: Frankfurt + New York.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Lange, Dirk (2005): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus der Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 258-269.
- Lange, Dirk (2009): Demokratiepädagogik und Politische Bildung. Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 43-55.
- Langer, Antje (<sup>3</sup>2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Anedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 515-526.
- Lechner-Amante, Alexandra (2014): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch Politische Bildung. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1420). S. 203-212.

<sup>58</sup> Zugriff nicht mehr möglich (zuletzt geprüft am 07.08.2015). Jan Kruse ist am 13. Mai 2015 nach langer Krankheit verstorben, wie dem Nachruf unter dem angegebenen Link zu entnehmen ist.

- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 9-36.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013): Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebeka; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 492-506.
- Mandl, Heinz (2008): Mit Lernstrategien effizienter lernen. Motivation und Wissenserwerb steuern. In: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 9, S. 5-12.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Marg, Stine; Walter, Franz (2013): Die neue Macht der Bürger: Was motiviert die Protestbewegungen? BP-Gesellschaftsstudie. Bundeszentrale für Politische Bildung Bonn.
- Massing, Peter; Weißeno, Georg (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen: Leske + Budrich (Schriften zur politischen Didaktik, 24).
- Massing, Peter (1999): Ideengeschichtliche Grundlagen der Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Massing, Peter (2002): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Christoph Butterwegge; Hentges, Gudrun (Hg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske & Budrich, S. 25-45.
- Massing, Peter; Breit, Gotthard (Hrsg.) (2003): Demokratietheorien. Von der Antike bis zur Gegenwart ; Texte und Interpretationshilfen. 8., völlig überarb. Aufl., Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 424).
- Massing, Peter (2004): Demokratie-Lernen und Politik – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann. In: Politische Bildung 37/1, S. 130-135.
- Massing, Peter (2011): Demokratie-Lernen - Beiträge der Demokratiepädagogik und der Politikdidaktik. In: Goll, Thomas (Hg.): Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35-57.
- Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philip (<sup>11</sup>2010). Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meier, Christian (2000): Vom Sinn der Demokratie. Demokratie und Herrschaft. In: Büttner, Christian; Meyer, Bernhard (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen

- politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 31-47.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zu qualitativen Methodendiskussion. In: A. Bogner, Alexander; Littig, Beate; Wolfgang, Menz (Hrsg.): Das Experteninterview. Opladen: Leske & Budrick, S. 71-95.
- Meyer, Meinert A.; Hilbert, Meyer (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, Hilbert; Fendt, Andreas; Fichten, Wolfgang (2007): Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung. Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz. In: Friedrich Jahresheft, Heft 25, S. 111-115.
- Meyer, Thomas (<sup>2</sup>2003): Was ist Politik? Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, Thomas (2006): Was ist Politik? Stuttgart: UTB.
- Meyer, Thomas (<sup>3</sup>2010): Was ist Politik? 3., akt. u. erg. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moegling, Klaus (2009): Die Politikwerkstatt. Ein Ort politischen Lernens in der Schule. Schwalbach/TS.: Wochenschau Verlag.
- Möllers, Chrisoph (2008): Demokratie – Zumutungen und Versprechen. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Montessori, Maria (1965): Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Mouffe, Chantal (2010): Das demokratische Paradox. durchges. Aufl. Wien: Turia + Kant.
- Neuberger, Oswald (1997): Individualisierung und Organisierung. Die wechselseitige Erzeugung von Individuum und Organisation durch Verfahren. In: Ortmann, Günther; Sydow, Jörg u. Türk, Klaus (Hrsg.) (1997): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 488-506.
- Neuberger, Oswald (1995): Mikropolitik. Der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag. S. 285-357.
- Nickel, Stefanie; Graumann, Katharina; Paseka, Angelika (2015): „Demokratielernen als Brücke zwischen Schule & Gesellschaft?“ In: Katenbrink/Kunze/Solzenbacher: Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. Münster: MV-Verlag, S. 151-164
- Nohl, Arnd-Michael (<sup>4</sup>2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolte, Paul (2012): Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart. München: Verlag C. H. Beck.
- Oelkers, Jürgen (2010): Kompetenzen zwischen „Qualifikation“ und „Bildung“. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der Gesellschaft für

- Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 10-29.
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske + Budrich.
- Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.) (1997): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 315-333.
- Oser, Fritz; Biedermann, Horst (2007): Partizipation-Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten; Oser, Fritz (Hg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Ruediger, S. 17-37.
- Osterwalder, Fritz (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Wien: Böhlau Verlag.
- Paseka, Angelika; Hager, Christina (2006): Stichwort: Zur Rolle von Evaluator/inn/en. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Band 3, S. 119-149.
- Paseka, Angelika (2007): Stichwort: Das Interview. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes 4, S. 105-122.
- Paseka, Angelika (2010): Interviews qualitativ auswerten - ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In: Christian, Fridrich; Heissenberger, Margit; Paseka, Angelika (Hg.): Forschungsperspektiven 2/2010, S. 141-161.
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael, Schrittmesser, Ilse (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas. S. 16-23.
- Patzelt, Werner J. (2005): Demokratie in Deutschland. Folgerungen für die Politische Bildung. In: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus der Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 27-38.
- Peccei, A. (Hrsg.) (1979): Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. München, Wien.
- Pesch, Volker (2003): Immanuel Kant. In: Massing, Peter; Breit, Gotthard (2003) (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 125-134.
- Pessoa, Fernando (1987): Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares. Frankfurt.
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung. Band 13. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Piaget, Jean (<sup>2</sup>1981): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-50.
- Prinz, Alois (<sup>6</sup>2013): Hannah Arendt oder Die Liebe zur Welt. Berlin: Insel Verlag.

- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (<sup>2</sup>2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Korr. Aufl. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Quellenberg, Holger (2010): Partizipation von Kindern in Familie und Schule – eine Reanalyse des DJI-Kinderpanels. In: Betz, Tanja; Gaiser, Wolfgang; Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1128), S. 137-155.
- Quesel, Carsten; Oser, Fritz (2006a): Einleitung: Wie viel Einsatz braucht die Demokratie? In: Quesel, Carsten; Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger Verlag, S. 1-17.
- Quesel, Carsten; Oser, Fritz (2006b): Partizipation – ein Begriff der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel, Carsten; Oser, Fritz (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger Verlag, S. 17-39.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand. S. 40-212.
- Reicher, Hannelore (2005): Die Planung eines Forschungsprojekts - Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler, Hubert; Reicher Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, S. 85-104.
- Reckwitz, Andreas (1998): Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten. Westdeutscher Verlag: Opladen. S. 93-105.
- Reinhardt, Volker (2005): Projektarbeit und Demokratie-Lernen . In: Himmelmann, Klaus; Lange, Dirk (Hg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 164-177.
- Reinhardt, Volker (2009): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 127-150.
- Reinhardt, Volker (2012): Demokratie-Lernen und Politik-Lernen – Politikvernetztes Projektarbeit aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter; Rademacher, Helmolt (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 161-174.
- Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Edelstein, Wolfgang; Fauser, Peter: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen & leben“. Berlin, S. 1-25. [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de), zuletzt geprüft am 31.08.2005.

- Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 125-141.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politikdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung - Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, Wolfgang (Hg.): Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-41.
- Röken, Gernod (2011): Demokratie-Lernen und demokratisch-partizipative Schulentwicklung als Aufgabe für Schule und Schulaufsicht. Dissertation Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Verlag MV Wissenschaft.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Torsten u.a. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie-Forschungsbefunde-Entwicklungsprozesse-Medienrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8443), S. 29-36.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Braunschweig: Schroedel.
- Roth, Klaus (2003): Aristoteles. In: Massing, Peter; Breit, Gotthard (2003) (Hrsg.): Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 37-44.
- Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch Politische Bildung. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1420). S.113-127.
- Schaal, Gary S.; Ritzi, Claudia (2009): Empirische Deliberationsforschung. MPiFG Working Paper 09/9. Herausgegeben vom Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung: [www.mpifg.de](http://www.mpifg.de), zuletzt geprüft am 18.08.2015
- Scherb, Armin (2003): Streitbare Demokratie und Politische Bildung. Grundlagen und Bauelemente eines normativ-pädagogischen Konzepts. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schwerb, Armin (2014): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Handbuch Politische Bildung. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1420). S. 66-76.
- Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.



- Schiller, Theo (<sup>4</sup>2010a): Klassensysteme. In: Nohlen, Dieter; Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, N-Z. Aktualisierte und ergänzte Auflage. München: Verlag C. H. Beck, S. 492-497.
- Schiller, Theo (<sup>4</sup>2010b): Liberalismus. In: Nohlen, Dieter; Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, N-Z. Aktualisierte und ergänzte Auflage. München: Verlag C. H. Beck, S. 547-552.
- Schmid, Christine; Watermann, Rainer (2010): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 881-897.
- Schmidt, Manfred G. (<sup>2</sup>2010): Wörterbuch zur Politik. Vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner, S. 164 u. 424.
- Schmidt, Manfred G. (<sup>4</sup>2008): Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneekloth, Ulrich (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Schnönig, Wolfgang (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. Zeitschrift für Pädagogik Jg. 48, Heft 6, S. 815-834.
- Schultze, Rainer-Olaf (2010): Demokratie. In: Nohlen, Dieter; Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, N-Z. Aktualisierte und ergänzte Auflage. München: Verlag C. H. Beck, S. 137-140.
- Schweitzer, Albert (1996): Kultur und Ethik. München: C.H. Beck.
- Stigler, Hubert; Felbinger, Günter (2005). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, S. 129-135.
- Sonnleitner, Manfred (2005): Partizipative Aspekte in der Forschung am Beispiel der Disability Studies. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, S. 176-184.
- Speth, Martin (1997): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, Johannes; Gudjons, Herbert; Schnack, Jochen; Speth, Martin (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg. Bergmann + Helbig Verlag, S. 19-39.
- Steenbergen, Marco R.; Bächtiger, André; Spörndli, Markus; Steiner, Jürg (2003): Measuring Political Deliberation. A Discourse Quality Index. In: Comparative European Politics, H. 1, S. 21-48.
- Suhr, Martin (2005): John Dewey. Eine Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Sutor, Bernhard (1996): Politik: ein Studienbuch zur politischen Bildung. Paderborn: Schöningh.

- Tenorth, Heinz Elmar (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: ZpH, 14. Jg., Heft 1, S. 26-30.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam, S. 102-127.
- Treibel, Annette (<sup>7</sup>2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag. S. 245-279.
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. BGBl. II, S. 121
- von Hentig, Hartmut (<sup>5</sup>2004 [1996]): Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz [Erstausgabe 1996: München: Hanser].
- Walgenbach, Peter (<sup>7</sup>2006): Die Strukturationstheorie. In: Kieser, Alfred; Ebers, Mark: Organisationstheorien. Kohlhammer: Stuttgart, S. 403-426.
- Watermann, Rainer (2005): Politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 41, S. 16-24. <http://www.bpb.de/apuz/28784/politische-sozialisation-von-kindern-und-jugendlichen> zuletzt geprüft am 12.07.2015.
- Weber, Joachim (2003): Philosophie des Helfens. Ein Hilfskonzept in Auseinandersetzung mit dem Denken von Hannah Arendt. Münster: LIT-Verlag.
- Weber, Max (<sup>6</sup>1984): Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S.179-180.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31 (Beltz Pädagogik).
- Weißeno, Georg (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Lizenzausg. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 645). S. 11-20.
- Wetzelhütter, Daniela; Paseka, Angelika; Bacher, Johann (2013): Partizipation in der Organisation Schule aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich Michael; Schröer, Andreas; Fahrenwald, Claudia und Macha, Hildegard (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Bd. 13. Wiesbaden: Springer Fachmedien (13), S. 157-165.